

LURDES RAQUEL DOS SANTOS TELO FERREIRA

SABES? JUNTOS APRENDEMOS MELHOR.

Práticas para a inclusão educativa de um aluno com Paralisia Cerebral

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2011**

Agradeço ao orientador deste trabalho pelo seu incentivo e ajuda no desenvolvimento deste projecto, à Dalila, colega que vivenciou comigo cada passo deste curso, num espírito de partilha e entreaajuda e às colegas que possibilitaram toda a observação e intervenção.

Resumo

Este trabalho pretende mostrar como se fomentou a colaboração entre docentes com o objectivo de promover a inclusão de um aluno com paralisia cerebral na sala de aula, recorrendo a estratégias e a actividades que procuraram assegurar uma melhoria ao nível da sua actividade e participação, promover a amizade entre o aluno e os seus colegas e proporcionar o bem estar psico- afectivo do aluno na escola.

Foi feito um levantamento de informação considerada relevante, através da consulta a documentação diversa e da aplicação de algumas técnicas de recolha de dados. Verificou-se que a professora não tomava a iniciativa em assegurar a participação do aluno nas actividades desenvolvidas dentro da sala de aula, no ginásio, no recreio, em visitas de estudo, e que a interacção entre os alunos era muito limitada. As reduzidas oportunidades oferecidas ao aluno para vivenciar situações de aprendizagem constituíam obviamente uma barreira ao acesso ao currículo e ao seu sucesso educativo.

A informação recolhida permitiu a elaboração de uma planificação e direccionou a intervenção para as áreas da socialização, comunicação, cooperação entre docentes, subdividindo-se esta última nas áreas de atitude relacional e área académica. O propósito da intervenção foi o de auxiliar e incentivar a professora titular de turma de um aluno em situação de deficiência a acreditar que o seu aluno, à semelhança dos outros, também tem um grande potencial de aprendizagem e, através deste espírito colaborativo, fomentar a inclusão do aluno na turma e na escola.

Palavras – chave

Inclusão

Colaboração

Paralisia cerebral

Abstract

This study aims to show how to foster collaboration among teachers in order to promote the inclusion of a student with cerebral palsy in the classroom, using

strategies and activities that sought to ensure an improved level of activity and participation, promote friendship between the student and their colleagues and provide psycho-emotional well-being of the student in school.

A survey was considered relevant information by consulting the various documentation and the application of some techniques of data collection. It was found that the teacher did not take the initiative to ensure student participation in activities within the classroom, the gym, the playground, on field trips, and interaction among students was very limited. The limited opportunities for students to experience learning situations is obviously a barrier to access to the curriculum and their educational success.

The information gathered enabled the establishment of a planning and direct intervention in the areas of socialization, communication, cooperation among teachers, the latter subdivided in the areas of relational attitude and academic field. The purpose of the intervention was to facilitate and encourage the teacher holds class in a situation of a student with disabilities to believe that her student, like the others, also has a great potential for learning and, through this collaborative spirit, fostering inclusion of students in the class and school.

Keywords

Inclusion

Collaboration

Cerebral Palsy

Índice Geral

	Pág.
Agradecimentos.....	ii

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Introdução.....	1
PARTE I - FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS.....	6
1. Necessidades Educativas Especiais.....	7
2. Inclusão.....	11
2.1. Abordagem conceptual.....	13
2.2. Colaboração entre Docentes.....	17
2.3. Estratégias Inclusivas em Sala de Aula.....	20
3. Paralisia Cerebral.....	24
3.1. Etiologia.....	26
3.2. Quadro Clínico da Paralisia Cerebral.....	27
3.3. Possíveis Deficiências Associadas.....	27
3.4. A Importância da Intervenção em Paralisia Cerebral.....	29
4. Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multidefi- ciência e Surdocegueira Congénita.....	31
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	36
1. Pressupostos Metodológicos.....	37
1.1- O Paradigma da Investigação-Ação.....	37
1.2- A Situação-Problema.....	38
1.3- Pergunta de Partida.....	42
1.4- Questões da Investigação.....	43
1.5- Objectivos.....	43
1.5.1- Objectivo Geral.....	43
1.5.2- Objectivos Específicos.....	43
1.6. Modos de Recolha de Dados.....	44
1.6.1- Análise Documental.....	44
1.6.2- Entrevista.....	44
1.6.3- Observação Naturalista.....	45
1.6.4- Testes Sociométricos.....	46
1.6.5- Notas de Campo.....	47
1.7- Procedimentos de Recolha de Dados.....	48
1.7.1- Análise documental empírica.....	48

1.7.2- Entrevista.....	49
1.7.3- Observação Naturalista	49
1.7.4- Sociometria.....	50
1.7.5- Notas de Campo.....	50
2- Caracterização Diagnóstica e Contextualizada da Situação-Problema.....	51
2.1- O Meio.....	51
2.2- A Escola.....	52
2.3- A Turma.....	53
2.3.1- Distribuição Espacial dos Alunos.....	53
2.3.2- Descrição Estrutural.....	54
2.3.3- Descrição Dinâmica.....	55
2.4- O Aluno-alvo.....	56
2.4.1- Antecedentes Clínicos.....	56
2.4.2- Antecedentes Escolares.....	56
2.4.3- Perfil Educacional.....	57
2.4.3.1. Área da Comunicação.....	57
2.4.3.2. Área da Socialização.....	59
2.4.3.3. Área da Colaboração entre Docentes.....	60
2.4.3.3.1. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional	64
2.4.3.3.2. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica...	65
2.5- Síntese Relevante.....	66
PARTE III- PLANO DE ACÇÃO	71
1-Pressupostos Teóricos.....	72
2-Fundamentos Empíricos.....	74
3-Planificação	75
3.1. Global.....	76
3.2. Semanal.....	82
4-Relato da Intervenção	94
4.1. Primeira Semana de Intervenção: Colaboração entre Docentes.....	94
4.2. Segunda Semana de Intervenção.....	98
4.2.1. Área da Comunicação.....	98
4.2.2. Área da Socialização.....	99
4.2.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional.....	100

4.2.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica.....	101
4.2.5. Área da Colaboração entre Docentes.....	102
4.3. Terceira Semana de Intervenção.....	104
4.3.1. Área da Socialização.....	105
4.3.2. Área da Colaboração entre Docentes.....	107
4.4. Quarta Semana de Intervenção.....	109
4.4.1. Área da Comunicação.....	109
4.4.2. Área da Socialização.....	110
4.4.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional.....	112
4.4.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica.....	113
4.4.5. Área da Colaboração entre Docentes.....	115
4.5. Quinta Semana de Intervenção.....	116
4.5.1. Área da Comunicação.....	117
4.5.2. Área da Socialização.....	119
4.5.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional.....	120
4.5.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica.....	121
4.5.5. Área da Colaboração entre Docentes.....	123
4.6. Sexta Semana de Intervenção: Colaboração entre Docentes.....	124
5. Avaliação Final da Intervenção.....	128
Conclusões e Recomendações.....	136
Referências Bibliográficas.....	143
Anexos.....	I

Índice de Anexos

	Pág.
Anexo I- Programa Educativo Individual.....	II
Anexo II- Registo de Avaliação Trimestral.....	XIII
Anexo III- Registo de Avaliação – 1º Período.....	XIX
Anexo IV- Entrevista A.....	XXII
a) Guião da Entrevista.....	XXIII
b) Protocolo	XXV
c) Grelha de Análise de Conteúdo	XXXII
Anexo V- Entrevista B.....	XXXVI
a) Guião da Entrevista.....	XXXIX
b) Protocolo	XXXVII
c) Grelha de Análise de Conteúdo	XLV
Anexo VI- Entrevista C.....	XLVIII
a) Guião da Entrevista.....	XLIX
b) Protocolo	LI
c) Grelha de Análise de Conteúdo	LVIII
Anexo VII- Entrevista D.....	LX
a) Guião da Entrevista.....	LXI
b) Protocolo	LXIII
c) Grelha de Análise de Conteúdo	LXXI
Anexo VIII- Observações naturalistas	LXXV
a) Protocolo da Observação Naturalista – Sala de aula 1.....	LXXVI
b) Análise da Observação Naturalista – Sala de aula 1.....	LXXIX
c) Protocolo da Observação Naturalista – Sala de aula 2.....	LXXXI
d) Análise da Observação Naturalista – Sala de aula 2.....	LXXXV
e) Protocolo da Observação Naturalista – Recreio.....	LXXXVII
f) Análise da Observação Naturalista – Recreio.....	LXXXIX
Anexo IX – Testes Sociométricos.....	XC

a) Questionário.....	XCI
b) Matriz Sociométrica – Escolhas.....	XCII
c) Matriz Sociométrica – Rejeições.....	XCIII
d) Matriz Sociométrica – Escolhas (reciprocidades).....	XCIV
e) Matriz Sociométrica – Rejeições (reciprocidades).....	XCV
Anexo X - Notas de Campo.....	XCVI
a) 1º conjunto de notas: Ele também é um aluno da turma.....	XCVII
b) 2º conjunto de notas: Elaboração do PEI do Manuel.....	XCIX
c) 3º conjunto de notas: Reunião na unidade.....	CI
Anexo XI – Lista de verificação 1: Análise das práticas educativas.....	CIV
Anexo XII – Quadro de análise das respostas da lista de verificação 1: Análise das práticas educativas.....	CVI
Anexo XIII – Lista de verificação 2: O que devo adaptar para o meu aluno?.....	CVIII
Anexo XIV - Roteiros de Actividades- Área da Colaboração entre docentes.....	CXI
a) Actividade 1.....	CXII
b) Actividade 2.....	CXIII
c) Actividade 7.....	CXIV
d) Actividade 8.....	CXV
e) Actividade 11.....	CXVI
f) Actividade 12.....	CXVII
g) Actividade 20.....	CXVIII
h) Actividade 21.....	CXIX
i) Actividade 30.....	CXX
j) Actividade 31.....	CXXI
l) Actividade 32.....	CXXII

Anexo XIV-Roteiros de Actividades- Área da Colaboração entre Docentes:

a) Atitude Relacional.....	CXXIII
a) Actividade 5.....	CXXIV
b) Actividade 17.....	CXXV
c) Actividade 19.....	CXXVI
d) Actividade 24.....	CXXVII
e) Actividade 29.....	CXXVIII

Anexo XVI - Roteiros de Actividades: Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica.....

a) Actividade 6	CXXX
b) Actividade 16.....	CXXXI
c) Actividade 18	CXXXII
d) Actividade 23.....	CXXXIII
e) Actividade 25	CXXXIV

Anexo XVII - Roteiros de Actividades- Área da Comunicação CXXXV

a) Actividade 3.....	CXXXVI
b) Actividade 13.....	CXXXVII
c) Actividade 22.....	CXXXVIII
d) Actividade 26.....	CXXXIX
e) Actividade 27.....	CXL

Anexo XVIII - Roteiros de Actividades- Área da Socialização CXLI

a) Actividade 4	CXLII
b) Actividade 9.....	CXLIII
c) Actividade 10	CXLIV
d) Actividade 14	CXLV
e) Actividade 16.....	CXLVI

f) Actividade 28.....	CXLVII
Anexo XIX – Grelhas de Avaliação.....	CXLVIII
a) Grelha de Avaliação preenchida pela professora titular de turma.....	CXLIX
b) Grelha de Avaliação preenchida pela terapeuta da fala.....	CLIV
c) Grelha de Avaliação preenchida pela professora de educação especial.....	CLIX

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1- Quadro Clínico da Paralisia Cerebral.....	27
Quadro 2- Resumo das Áreas, Indicadores e Fontes.....	66
Quadro 3- Planificação Global da Intervenção: Área da Comunicação.....	76
Quadro 4- Planificação Global da Intervenção: Área da Socialização.....	78
Quadro 5- Planificação Global da Intervenção: Área da Colaboração entre Docentes.....	79
Quadro 6- Planificação Global da Intervenção: Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional.....	80
Quadro 7- Planificação Global da Intervenção: Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica.....	81
Quadro 8- Planificação da 1ª Semana de Intervenção.....	83
Quadro 9- Planificação da 2ª Semana de Intervenção.....	83
Quadro 10- Planificação da 3ª Semana de Intervenção.....	86
Quadro 11- Planificação da 4ª Semana de Intervenção.....	88
Quadro 12- Planificação da 5ª Semana de Intervenção.....	90
Quadro 13- Planificação da 6ª Semana de Intervenção.....	93
Quadro 14- Síntese da Avaliação Final da Intervenção.....	128

Índice de Figuras

	Pág.
Figura1- Planta da Sala de Aula.....	53

Introdução

A sociedade actual é caracterizada por uma multiplicidade de culturas, origens, religiões. O fenómeno da globalização implica uma crescente complexidade de interações sociais constantes entre pessoas que apresentam as mais variadas diferenças.

A História atesta que a diversidade humana nem sempre tem sido encarada como um factor positivo na sociedade. No entanto, ao longo do tempo, têm-se vindo a reconhecer os direitos de todas as pessoas, independentemente das suas diferenças. Nas últimas décadas vários países têm-se reunido no sentido de perceber que a diferença pode ser um factor impulsionador do progresso na sociedade, e têm assumido compromissos para que estes direitos tenham um enquadramento legal nos seus respectivos territórios, assegurando a sua legitimação e, consequentemente, o processo de uma tomada de consciência social promotora da concretização destes direitos individuais.

Um dos espaços onde a diversidade humana coexiste é a escola. A heterogeneidade da população escolar constitui um desafio para a garantia de uma educação de qualidade e o respeito pelos direitos de cidadania que a todos assistem; também aos que estão em condição de deficiência.

As respostas educativas devem, então, ser organizadas de forma a que todo e qualquer aluno possa receber uma educação de qualidade.

Recentemente, em 2008, o anterior normativo (Decreto-Lei 319/91) foi revogado e surgiu o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Esta lei assume claramente uma perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas. Estabelece as medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem.

O presente trabalho tem como objectivo reflectir sobre a Inclusão, numa perspectiva do encontro de estratégias inclusivas que assegurem uma melhoria ao nível da actividade e participação (inclusão) de um aluno em situação de deficiência em contexto de sala de aula. Parte do pressuposto de que a Inclusão constitui a melhor resposta para as crianças consideradas com necessidades educativas especiais e que são os professores e decisores políticos quem deve impulsionar as práticas da filosofia de

escola inclusiva. Para Correia (2008), a filosofia adjacente a uma escola inclusiva inclui a valorização da diferença, “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (p. 23). Para além disso, torna-se necessário a entreaajuda e a colaboração entre docentes “que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades” (p. 25). A filosofia de inclusão também promove o desenvolvimento das competências dos docentes e das suas atitudes positivas em relação à integração e à inclusão, permitindo uma melhoria na resposta às necessidades dos alunos.

Este trabalho pretende, pois, constituir um contributo para aproximar a escola de uma escola inclusiva, focalizando a atenção numa sala de aula onde foi observada uma situação problemática, relativa à inclusão de um aluno com paralisia cerebral na sua turma, ponto de partida para a construção do projecto de investigação-acção.

A primeira parte do trabalho corresponde à fundamentação conceptual e teórica onde são abordados os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão. Este último capítulo desdobra-se em três sub-capítulos: a abordagem conceptual, a colaboração entre docentes e as estratégias inclusivas em sala de aula.

A educação inclusiva visa possibilitar ao aluno com Necessidades Educativas Especiais o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. O conceito de Necessidades Educativas Especiais está actualmente ligado às limitações ao nível da actividade e participação de carácter permanente do aluno. A elegibilidade para o apoio especializado centra-se muito na deficiência, o que impede que outros alunos com necessidades educativas tenham uma resposta educativa adequada à sua situação, porque não são considerados outros factores como possíveis causas das dificuldades do aluno: factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e aprendizagem ou à organização e política da escola.

Um dos pressupostos da educação inclusiva é o ensino colaborativo. De acordo com Ainscow (1993), o conhecimento e as competências que já existem na escola podem ser utilizados através da colaboração entre docentes, para resolver problemas, reflectir e inovar, criando novas possibilidades de ultrapassar as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos. É um recurso em potencial, poucas vezes utilizado.

É no contexto de sala de aula que os problemas de aprendizagem têm lugar e são influenciados por muitos factores, como a estrutura curricular, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, a organização do espaço da sala de aula, a gestão do tempo. Portanto, é neste contexto que o projecto curricular de turma deve ser gerido e adaptado às necessidades particulares dos alunos.

No modelo inclusivo, o objectivo das práticas é o de proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Para isso devem encontrar-se estratégias de diferenciação pedagógica e fomentar uma organização do ensino-aprendizagem que promova a aprendizagem cooperativa. Numa turma em que haja trabalho cooperativo é mais fácil conseguir o sucesso académico e social de todos e, portanto, também da criança com necessidades educativas especiais.

Neste sub-capítulo tenta-se expor um leque de estratégias reconhecidamente inclusivas passíveis de serem utilizadas em sala de aula.

Ainda na primeira parte do trabalho, surge um terceiro capítulo onde se aborda o tema da Paralisia Cerebral. A Paralisia Cerebral é uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devida a uma disfunção no cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos” (Cahuzac, 1985, cit. por Bautista, 1997, p. 293). A lesão cerebral tem uma etiologia diversa e pode afectar várias funções cerebrais. A par das perturbações motoras podem estar associadas alterações da linguagem, visão, audição e desenvolvimento cognitivo.

As limitações de uma pessoa com Paralisia Cerebral impedem um desenvolvimento e aprendizagem normais. A combinação de limitações nos domínios motor, cognitivo e/ ou sensorial, podem caracterizar estas crianças como crianças com multideficiência (Orelove & Sobsey, 2000, cit. por DGIDC, 2004). A situação de multideficiência resulta em necessidades únicas e excepcionais, cuja resposta educativa passa por uma abordagem individual potenciadora das suas capacidades, que lhes possibilite a exploração do ambiente com oportunidades de interacção comunicativa.

Com a finalidade de constituir uma resposta educativa adequada para as crianças nessa situação, foram criadas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, consideradas uma modalidade específica de educação. Um quarto capítulo da fundamentação conceptual e teórica aborda este tema. Através dos recursos que constituem as unidades especializadas, que se desejam promotores da inclusão, pretende-se que os alunos com multideficiência possam realizar aprendizagens significativas, académicas,

comunicacionais e sociais, que fomentem a sua autonomia e independência pessoal e a criação de laços afectivos com pessoas com e sem NEE.

Conclui-se, assim, a primeira parte deste trabalho, alicerçada em fundamentos teóricos. A teoria permite-nos um olhar mais crítico para a realidade, como referiu Eisner (1988, cit. por Ainscow, 2000, p.13):

Uma boa teoria em educação, tal como na arte, ajuda-nos a ver melhor; ajuda-nos a pensar melhor acerca dum maior número de qualidades que constituem um conjunto de fenómenos. A teoria não substitui a inteligência, a percepção e a acção; proporciona-nos algumas das janelas através das quais a inteligência pode olhar para o mundo.

Ao se observar na escola uma situação indesejável, procurou-se «abrir» uma janela e olhar através dela para modificar e melhorar a realidade.

Os pressupostos metodológicos e a caracterização diagnóstica e contextualizada da situação-problema são os dois pilares da parte dois do trabalho: enquadramento empírico.

O presente estudo é de carácter qualitativo e insere-se no paradigma da investigação-acção. Esta metodologia tem como objectivo a mudança social.

Nesta parte apresentam-se os objectivos do trabalho, as questões de investigação e indicam-se os modos de recolha de dados. Complementando os pressupostos metodológicos, apresenta-se também a informação empírica recolhida.

Da situação observada foram recolhidos dados que reforçam os argumentos a favor da necessidade de uma intervenção alicerçada em pressupostos teóricos e na legislação de base. A observação da situação problemática conduziu-nos ao levantamento de uma pergunta de partida: Como melhorar a inclusão de um aluno com paralisia cerebral no contexto da sua turma de referência?

O resultado da análise da informação empírica justifica a selecção das áreas de Comunicação, Socialização, Colaboração entre Docentes, Atitude Relacional e Académica como áreas pertinentes para a elaboração de um plano de acção que contribua para a melhoria da situação observada.

Tomando a iniciativa em auxiliar e colaborar com a professora titular de turma do Manuel, tanto na planificação e tomada de decisões realizadas fora da sala de aula, como no desenvolvimento de actividades para todos dentro da sala de aula, espera-se que a turma e a professora aceitem o Manuel e que o Manuel sinta que pertence à turma e à escola. Quando isto acontecer pode-se dizer que se deu início ao processo de Inclusão.

A derradeira parte do trabalho aponta para as conclusões do presente projecto de investigação e recomendações, ou linhas de investigação futuras. Por último, apresentam-se as referências bibliográficas.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS

1. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades educativas especiais (NEE), ou necessidades educativas específicas, tradução de *special educational needs*, surgiu pela primeira vez no relatório Warnock em 1978. O conceito de crianças normais e não normais deu então lugar a um conceito que valoriza as competências e qualidades da criança, em detrimento das suas incapacidades. Passa-se de uma categorização médica da criança

em situação de deficiência para a utilização de critérios pedagógicos (Sanches & Teodoro, 2006).

Este relatório teve um grande impacto na realidade educativa europeia. A educação especial passou a contar com o apoio (ocasional) de uma equipa de psicólogos, terapeutas da fala, médicos, assistentes sociais, entre outros, o ajustamento do espaço físico, com recurso a equipamentos e outras ajudas, o desenvolvimento de métodos com a finalidade de possibilitar a todas as crianças a frequência na escola regular. O relatório Warnock também salientou que as necessidades especiais deveriam ser reconhecidas precocemente, que os professores necessitam de formação adicional e que há necessidade de continuar o apoio fora da escola, pelo que também reconhece como importante a colaboração dos pais.

O termo Necessidades educativas especiais referido no relatório Warnock só foi definido oficialmente em Inglaterra, no ano de 1981, com o Education Act. De acordo com a definição deste conceito, a educação especial seria a resposta adequada para uma criança que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem para a qual seria necessária uma medida educativa especial (Sanches & Teodoro, 2006).

Em 1994, a Declaração de Salamanca clarifica o conceito de Necessidades educativas especiais:

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

A perspectiva educativa, em contraposição com a perspectiva médica, pressupõe a valorização da funcionalidade da criança com a finalidade de promover as suas aprendizagens. Tem sido defendida recentemente por alguns autores, como é o caso de Plaisance (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p. 67):

considerar as “necessidades educativas especiais” conduz a “desmedicalizar” as perspectivas de acção e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.). É também reconhecer um “continuum” entre os alunos com necessidades especiais e os outros. (...) Alguns defendem a sua adopção pelo facto de que permitiria incluir, no conjunto dos dispositivos de ajuda, não somente as crianças e os adolescentes designados como “deficientes” mas também os que têm insucesso escolar, rejeitados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados (...)

Outros autores que adoptam esta perspectiva são Armstrong e Barton (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), referindo que os alunos com necessidades

educativas especiais são alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras ou graves, a nível cognitivo ou no domínio da escrita e da leitura, que também podem ter perturbações afectivas ou comportamentais de origem diversa.

Booth e Ainscow (2002) consideram que o termo “barreiras à aprendizagem e à participação” constituem uma alternativa ao conceito de “Necessidades educativas especiais” (p.9). Para estes, o termo «Necessidades educativas especiais» apresenta limitações consideráveis para a resolução das dificuldades de aprendizagem do aluno e pode determinar uma diminuição das expectativas, conferindo um rótulo. Acrescentam que o conceito de Necessidades educativas especiais desvia a atenção das dificuldades dos outros alunos e contribui para o enfraquecimento dos esforços realizados pelas escolas no sentido de responder à diversidade dos alunos. Ainda referem que este conceito oculta como possíveis causas das suas dificuldades factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e aprendizagem ou à organização e política da escola. Defendem que “o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser utilizado para dirigir a atenção sobre o que tem de ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança” (Booth & Ainscow, 2002, p. 8).

Em Portugal, só em 1986 se começa a assistir a algumas transformações na educação escolar, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que define como um dos objectivos assegurar, na escola, as condições para o desenvolvimento e aproveitamento das capacidades das crianças com Necessidades educativas especiais.

O processo de integração começou pela integração física de alunos com NEE na escola regular, com a criação de classes especiais para alunos em situação de deficiência e para os professores que os acompanham. Passou a existir, assim, um sub-sistema de Educação especial dentro das escolas do ensino regular, uma “Educação especial para alunos especiais” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69). Mais tarde, reconhece-se que é importante permitir alguma interacção entre os alunos com NEE e os alunos considerados «normais», e cria-se um acesso aos ambientes sociais das classes regulares (áreas de Expressões, recreios, refeitórios, ...). Trata-se da fase da integração social. Posteriormente, a classe especial dá lugar à sala de apoio, para onde o aluno se dirige, saindo da sua sala de aula, a fim de receber instrução. Esta instrução era, assim, recebida em dois lugares: na classe regular e na sala de apoio. Iniciou-se mais uma fase de integração das crianças com Necessidades educativas especiais: a integração académica (Correia, 2008).

Foi o reconhecimento público de que a escola não estaria a assegurar as melhores respostas educativas para todos os alunos e a pressão de pais e defensores dos direitos dos alunos com NEE que forçaram uma reestruturação do sistema educativo de forma a que estes alunos tivessem uma resposta na escola regular. Para atender às suas necessidades era necessário adaptar a classe de forma a facilitar as aprendizagens.

Este processo que reflectiu a preocupação do sistema educativo português em assegurar que os alunos com NEE frequentassem a escola regular levou à criação, em 1991, do Decreto-Lei 319/ 91. Este decreto constituiu um suporte legal para a organização do funcionamento no âmbito da educação especial, introduzindo no sistema educativo princípios e conceitos inovadores. Decretou que a avaliação dos alunos deveria basear-se em critérios pedagógicos e não médicos. Definiu que a educação deveria ser gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE. Introduziu o conceito do “meio menos restritivo possível”, com o qual se pretendia a integração da criança com NEE nos ambientes educacionais regulares, a par com a criança sem NEE, e que o afastamento deste ambiente apenas ocorresse quando a gravidade da problemática assim o exigisse. Procurou-se integrar os alunos com NEE nas escolas regulares, e não nas escolas especiais ou instituições (Correia, 2008).

A responsabilização da Escola pela procura de respostas educativas eficazes leva-a a preocupar-se com um outro conceito: a inclusão.

Iniciou-se, assim, o movimento da inclusão, no qual a educação especial deveria deixar de ser encarada como um lugar e passar a ser vista como um serviço cujo objectivo seria o de possibilitar ao aluno com NEE “o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (Correia, 2008, p.9). Pretende-se que as escolas públicas se tornem comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos.

Recentemente, em 2008, o anterior normativo foi revogado e surgiu o Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro. Esta lei pretende assumir uma perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas. Estabelece as medidas educativas de educação especial que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem. Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial. Introduz a definição da

população alvo da educação especial bem como dos objectivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de *carácter permanente* que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial. Reconhece ainda que todos os alunos têm necessidades educativas, mas define as necessidades educativas especiais como:

...limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Artigo 1º, ponto 1).

O Decreto- Lei 3/ 2008 estabelece um processo de referenciação dos alunos, a obrigatoriedade de se elaborar um relatório técnicopedagógico contendo resultados da avaliação obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e estabelece um documento único que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação encontradas para cada aluno: o Programa Educativo Individual. Entre os itens do documento devem constar os indicadores de funcionalidade do aluno e os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à CIF.

A utilização da CIF permite a existência de uma terminologia comum entre professores, psicólogos, técnicos e médicos. Esta classificação ajuda a definir a problemática ao nível das funções do corpo e da actividade e participação. Mediante o perfil educacional do aluno e o seu nível de funcionalidade, são organizadas as respostas de que necessita. No entanto, a adopção da CIF como forma de avaliação das NEE coloca uma grande ênfase na deficiência da criança para poder receber apoio educacional, em detrimento de factores tão importantes para o acesso e a participação, enfim, a aprendizagem de todos, como são as práticas da sala de aula, os materiais, a cooperação entre alunos, a colaboração entre docentes, a intervenção dos pais e a interacção com a comunidade (Simões, 2009).

2. Inclusão

A Inclusão tem sido considerada como a resposta mais adequada à diversidade existente nas sociedades actuais. Com a globalização, o desaparecimento das fronteiras contribuiu para o aparecimento e aumento de uma pluralidade de culturas. Para além da

multiculturalidade, observam-se outras diferenças entre a população, como são as deficiências.

Ao longo do tempo, têm-se vindo a reconhecer os direitos de todas estas pessoas diferentes, e vários países têm-se reunido no sentido de perceber que a diferença pode ser um factor impulsionador do progresso na sociedade, e têm assumido compromissos para que estes direitos tenham um enquadramento legal nos seus respectivos territórios, assegurando a sua legitimação e, conseqüentemente, o processo de uma tomada de consciência social promotora da concretização destes direitos individuais. A inclusão social, “entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade”, é norteada pela aceitação, valorização, cooperação e aprendizagem da e pela diversidade (Silva, 2009, p. 144).

No entanto, como afirma Correia (1997), o “princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia”(p.52).

A inclusão escolar, apesar da sua origem estar relacionada com pessoas em situação de deficiência (Ainscow & Ferreira, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), pretende promover o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente de quaisquer diferenças individuais, como o sexo, a cor da pele, o local de nascimento, a condição física, social ou intelectual.

A inclusão no meio escolar, como parte da sociedade, tem como princípio a defesa da justiça social, da equidade e do respeito pelo outro (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, a inclusão escolar deve contemplar e valorizar todas as crianças, não só as que estão em situação de deficiência, considerando a antropodiversidade que caracteriza a espécie humana (Carvalho, 2007). A educação nas escolas regulares deve encontrar formas de combater atitudes discriminatórias, fomentar a solidariedade, participando assim na construção de uma sociedade democrática mais justa.

Um marco para o reconhecimento dos direitos de todas as crianças à Educação, anteriormente convencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e na Declaração dos Direitos das Crianças em 1959, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1994. Desta conferência mundial resultou uma declaração: a Declaração de

Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das necessidades educativas especiais. Nos seus pontos seis e sete pode ler-se:

a experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com NEE é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade; a reclusão de crianças em escolas especiais ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem estar da criança deficiente ou das restantes crianças. (P. 6,7)

A conferência de Salamanca defende a promoção de uma educação inclusiva e refere que a pedagogia inclusiva implica mudanças no sistema de ensino, aliando o princípio de igualdade com o de qualidade. A pedagogia inclusiva envolve modificações nos métodos de ensino, centrados na criança, dando atenção à flexibilidade do currículo e à gestão escolar flexível.

Este documento constituiu um contributo decisivo para perspectivar uma educação para todos, na qual se procuram os currículos, as estratégias pedagógicas e os recursos a utilizar que sejam mais adequados às potencialidades e capacidades dos alunos, e se procura uma forma de organização escolar que facilite a implementação destas medidas e a cooperação entre professores e comunidade (Silva, 2009).

Documentos semelhantes, elaborados por organizações e agências internacionais, fomentaram a adopção de políticas sociais favoráveis à implementação das decisões e medidas neles contidas por parte de diversos países que os assinaram. Para além da Conferência Mundial em Salamanca, assinada por 92 países e 25 organizações internacionais (Sanches & Teodoro, 2006), foi realizada, em 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia e o Fórum Consultivo Internacional para uma Educação Para Todos, no Senegal em 2000. Todos esses eventos organizados pela UNESCO contribuíram para a disseminação internacional dos princípios defendidos pela educação inclusiva (Serrano, 2007).

Mais recentemente, volvidos treze anos desde a Declaração de Salamanca, no dia 17 Setembro de 2007 foi realizada uma Audição Parlamentar no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia na qual foram ouvidos 78 jovens delegados considerados com Necessidades educativas especiais de 29 países e da qual resultou a Declaração de Lisboa. Nesta Declaração, organizada com o apoio da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, os jovens expuseram

os seus «Pontos de Vista sobre Educação Inclusiva», aludindo aos seus direitos, desafios que enfrentam, necessidades e recomendações. Os jovens assinalaram os seus desafios e necessidades, reconheceram que a educação inclusiva tem benefícios mútuos, tanto para si como para toda a gente e assinalaram o que acham que ainda deve ser feito para possibilitar a sua inclusão.

2.1. Abordagem conceptual

A integração escolar foi um momento muito importante para a educação de crianças e jovens em situação de deficiência. Permitiu um maior convívio entre diferentes e possibilitou a aprendizagem de todos no mesmo espaço, a escola. No entanto, apesar deste ter constituído um primeiro passo para combater a exclusão, ainda hoje se caminha em direcção à inclusão educativa. Como explica Carvalho (2007, p.32): “incluir é mais do que o oposto de excluir e não é sinónimo de integrar”.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas”, como refere a Declaração de Salamanca, “consiste em todos os alunos aprenderem juntos” (1994, p.11).

Ainscow (1995, cit.por Sanches & Teodoro, 2006) defende esse princípio, reconhecendo que a escola inclusiva é uma escola para todos, onde todas as crianças e jovens têm necessidades educativas às quais a escola deve responder, o que exige mudanças na sua organização e práticas. Segundo Ainscow e Booth (2002), a inclusão em educação implica:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade. (p.8)

Apresentam, portanto, uma visão global, indicando que a inclusão implica mudanças no sistema educativo e o envolvimento de toda a comunidade, alterações essas enquadradas num processo inacabado: “Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento (...) num processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido” (Ainscow & Booth, 2002, p.7).

A concepção da escola inclusiva como um processo implica, para Rodrigues (2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), adoptar uma metodologia de diferenciação pedagógica e de currículo em construção. Mais do que se encontrarem fisicamente na escola, todos os alunos devem aprender pela participação, reforçando o sentimento de pertença à escola e que a escola se sente responsável pelos alunos (Rodrigues, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006).

Para Porter (1997, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) a educação inclusiva deve focalizar-se no grupo, ao invés de se centrar nas dificuldades do aluno. Os problemas devem ser resolvidos cooperativamente, sendo da responsabilidade dos professores procurar e encontrar estratégias promotoras da aprendizagem para todos dentro da turma.

O conceito de educação inclusiva baseia-se num conjunto de princípios bem destacados por Correia (2008):

- Todos os alunos, independentemente da sua raça, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- Todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;
- Todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra- escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano (p.10).

O mesmo autor defende que a filosofia adjacente a uma escola inclusiva inclui a valorização da diferença, “tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade”, a entreajuda e colaboração entre docentes “que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao

fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades” e o desenvolvimento das competências dos docentes e das suas atitudes positivas em relação à integração e à inclusão, permitindo uma melhoria na resposta às necessidades dos alunos (Correia, 2008, p.25). Com a escola inclusiva, o aluno não é uma parte do todo, faz parte do todo, o que “implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos” (Correia, 2008, p.8). Para o mesmo autor, “os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas” (2003, p. 31).

Armstrong (2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) defende que a escola deve ser acessível a todos, sem impor condições e que todos os alunos têm o direito de participar e ser aceites na vida escolar e da comunidade. Os adultos devem ensinar e apoiar todos os alunos na sala de aula, independentemente das suas diferenças, procurando agir sobre o contexto (organização da classe, relações que os docentes desenvolvem, as suas atitudes...), adaptando-o aos alunos e não o aluno ao contexto. A diferença deve ser naturalmente aceite e a diversidade celebrada.

Para que todos os alunos possam fazer aprendizagens, apesar da sua diversidade, Warwick (2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) defende que a educação inclusiva implica a reestruturação dos programas da escola para responder às necessidades dos alunos, em oposição ao apoio dado aos alunos para aceder aos programas uniformes da escola.

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), segundo Thomas, Walker e Webb (1998, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), define a escola inclusiva como acessível a todos a nível físico e educativo, que reflecte a comunidade como um todo, uma escola cujos membros são abertos e positivos, que trabalham em cooperação e não em competição e praticam a equidade.

Gardou (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) sublinha que existem benefícios para todos os alunos resultantes do encontro de estratégias, de formas de organização e do desenvolvimento de atitudes dos docentes que fomentam a inclusão escolar dos alunos em situação de deficiência.

Segundo Carvalho (2007) a educação inclusiva significa uma educação adequada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente de qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação que estes apresentem. O mesmo autor prossegue com uma definição de inclusão:

...incluir é lidar/ conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar/ ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às “matérias”, à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde alunos e demais actores se sintam bem e reciprocamente apoiados/ ajudados, é gerar e disseminar valores (dignidade, cidadania, reconhecimento, responsabilidade, lealdade...) (p. 32).

Numa escola inclusiva a diversidade é celebrada, encarada como “uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras (...)” (César, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006).

De acordo com Canet (cit. por Martín & Renault, 2009):

A inclusão é então uma forma distinta de entender a educação, implica pensar numa nova filosofia, com novas formas de analisar o quotidiano escolar, de trabalhar e de conviver, quer dizer, requer um conjunto de acções escolares, sociais e da comunidade que eliminem as barreiras que impedem a participação dos estudantes na aprendizagem, aceitando e valorizando as diferenças individuais (p.23).

Pode dizer-se, como Carvalho (2007), que a escola inclusiva é uma escola para todos, mas também escola com todos porque toda a comunidade, incluindo os pais, é convocada a participar na vida escolar, e uma escola de todos pois a educação inclusiva gera o sentimento de pertença à turma e à escola.

Assim, de acordo com Serrano (2007), a educação inclusiva assenta em quatro critérios: a totalidade, a qualidade, a vinculação grupal e a participação curricular. O critério da totalidade é explicado pelo facto de a educação inclusiva contemplar o direito de todos os alunos, sem excepção, a uma educação de qualidade. Qualquer aluno, mesmo que não esteja em situação de deficiência, pode passar a estar numa situação de exclusão por motivos diversos. A escola inclusiva pretende oferecer uma educação de qualidade para todo e qualquer aluno, sendo que a qualidade constitui outro dos pilares conceptuais da educação inclusiva. A educação inclusiva fomenta sentimentos de pertença e aceitação entre os elementos do grupo, portanto, de vinculação grupal. O critério de participação curricular implica, como o nome indica, a participação partilhada de cada um dos elementos de um grupo ou turma nos mesmos tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem.

Actualmente, a palavra inclusão pretende definir “igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (Sanches & Teodoro, 2006) e a escola inclusiva, tendo como princípio a defesa da justiça social, “carreia uma nova filosofia (...) orientada pelos valores da qualidade e da igualdade” (Serrano, 2007, p. 59), procurando

formar futuras gerações solidárias e cooperantes. Estes conceitos associados à inclusão são conceitos que “amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

A construção da escola inclusiva é realizada pelos alunos em situações problemáticas, pelos alunos que não vivenciam essas situações, mas também pelos professores, pais e governantes que são, ou devem ser, “agentes geradores e gestores de condições e de recursos” e ainda “protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana” (Ainscow, 1999; Mitler, 2000, cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p. 71).

Frequentemente, para que a escola se aproxime de uma escola inclusiva torna-se necessário abolir algumas barreiras à aprendizagem que Rodrigues identifica como sendo “todo o conjunto de factores organizacionais, de atitudes e de práticas que a escola desenvolve, muitas vezes por simples costume e continuidade” (2007, p.13).

2.2. Colaboração entre docentes

Para tornar as escolas em escolas inclusivas é indispensável que exista uma certeza que todos os alunos podem aceder e ter sucesso educativo, mas também que se criem condições e recursos adequados a cada contexto (Sanches & Teodoro, 2006).

Quando se mencionam os recursos, não se alude apenas ao factor financeiro. Os recursos para tornar uma escola inclusiva podem ser encontrados em qualquer aspecto da escola, como nos pais, nas comunidades de professores, na mudança das culturas, políticas e práticas da escola. A capacidade de apoio mútuo dos alunos e a colaboração entre docentes são recursos frequentemente subestimados e portanto pouco utilizados. Existe na escola uma grande riqueza de conhecimento sobre factores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem e participação dos alunos que simplesmente não é discutido ou valorizado (Booth & Ainscow, 2002).

A colaboração é definida por Paolucci- Whitcomb e Nevin (1986, cit. por Correia, 2008, p.26) como um “processo interactivo, através do qual intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos”.

Numa escola, onde “um conjunto de pessoas interagem diariamente num contexto social particular, com uma cultura institucional própria”, promover o direito à aprendizagem e à participação de todos implica aprender a colaborar para resolver os problemas escolares, que são de todos. Uma cultura de colaboração na escola traz

muitos benefícios para os alunos, pois fomenta o sucesso educativo e o desenvolvimento de boas atitudes na interacção social, e beneficia também os professores que, apoiados e incentivados pelo grupo e pela direcção, sentem maior segurança e disponibilidade para mudar as suas práticas (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004, p.15).

Ainscow (1993) identifica um conjunto de características gerais comuns às escolas que funcionam bem, na sua experiência em diversos países, entre as quais alude à disposição de apoiar individualmente os membros da equipa docente. Refere que um ambiente de cooperação e apoio entre os docentes estimula os professores e leva-os a implementar um clima semelhante na sua sala de aula. O autor destaca a importância da colaboração entre docentes por afirmar que, “quando uma escola deseja melhorar o seu trabalho com as crianças, deve começar por melhorar os meios de apoio a cada um dos professores que lá trabalham” (p.91).

De acordo com o mesmo autor, o conhecimento e as competências que já existem na escola podem ser utilizados através do trabalho em conjunto, para reflectir e inovar, criando novas possibilidades de ultrapassar as barreiras à participação e à aprendizagem.

Porter (1997) defende a existência de um professor de apoio cuja função é apoiar os outros professores. Deve ser optimista, saber lidar com os problemas de forma positiva e ter formação de trabalho com adultos. O professor de apoio tenta resolver os problemas numa lógica de resolução cooperativa de problemas, porque esta produz melhores resultados do que a resolução individualizada de problemas.

Entre os princípios gerais para a construção de escolas inclusivas estão o sentido de comunidade, a liderança e a colaboração e cooperação. Numa escola inclusiva deve existir uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde os professores aprendem uns com os outros, com os pais, os alunos aprendem com os professores e com os seus pares, os pais se envolvem mais e a direcção partilha as suas ideias (Correia, 2008). Uma comunidade onde todos “se sintam ligados, aceites e em que cada um apoie os seus companheiros e demais membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que satisfazem as suas necessidades educativas” (Stainback & Stainback, 1999, cit. por Serrano, 2007, p. 59).

Segundo Correia (2008), uma direcção de um agrupamento de escolas preocupada com o sucesso escolar de todos os seus alunos pode considerar, entre outros aspectos importantes para a implementação de uma filosofia inclusiva na escola, a

criação de equipas. Uma das equipas denomina-se equipa de planificação inclusiva e tem como funções planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão. Outra das equipas, denominada equipa de colaboração, formadas por dois ou mais professores tem a função de tomar decisões relativas à resposta a dar às necessidades educativas de cada aluno. Nesta equipa, a tónica recai sobre o modo de funcionamento dos professores em conjunto. É importante que os elementos envolvidos nas equipas de colaboração sintam que o seu contributo é válido e que se destina a atingir um objectivo (Correia, 1997, cit. por Correia, 2008).

A filosofia de inclusão incentiva a criação de ambientes de entreajuda e encoraja o ensino e a aprendizagem em cooperação como uma das estratégias adequadas para responder às necessidades dos alunos e professores. Não é realístico esperar que o professor seja detentor de todos os conhecimentos necessários para a resolução dos problemas que surgem na sala de aula. Aliás, numa escola inclusiva, os problemas devem ser solucionados de forma cooperativa e colaborativa, o que implica um trabalho em equipa. No entanto, o simples facto de se trabalhar em conjunto não significa necessariamente um trabalho em colaboração. Correia apresenta um conjunto de características que clarificam os pressupostos da colaboração nas escolas. A colaboração deve ser voluntária, baseada na igualdade relacional e na confiança e respeito mútuos, e requer a partilha de recursos, objectivos e responsabilidades (Cook & Friend, 1993, cit. por Correia, 2008).

Apesar de persistirem algumas barreiras, entre as quais as atitudes de falta de confiança, falta de vontade de mudar e a dificuldade do professor de procurar ajuda, essas barreiras podem ser demolidas através de processos de entreajuda e colaboração que reforcem a validade do contributo individual na persecução de objectivos comuns.

Rodriguez (cit. por Martín & Renauld, 2009) defende a importância de todos os membros da comunidade estarem conscientes da relevância do seu contributo para conseguir escolas mais inclusivas, encarando a escola como uma organização aberta, activa, criativa:

Nos processos de transformação de escolas em escolas mais inclusivas desempenham um papel imprescindível o facto de que todos os membros da comunidade se assumam como «necessários» para conseguir que a escola melhore, que vejam a necessidade de trabalhar de forma cooperativa, de criar novas estratégias de ensino- aprendizagem, modificar a organização interna da escola, fomentar a colaboração família- escola, ..., tudo isso com a finalidade de que a escola seja concebida como uma organização aberta, activa, criativa, fonte de cultura e válida para todos (p.81).

As barreiras à aprendizagem não devem continuar a ser vistas como algo exterior à escola, mas algo interno e é no seio da escola que se devem procurar as soluções. A constituição de parcerias entre professores ajudam a identificar e a superar barreiras. A colaboração entre professores também pode ocorrer informalmente, por exemplo nas chamadas comunidades de prática, quando dois ou mais colegas se juntam de forma informal e discutem as suas práticas, trocando saberes e procurando resolver problemas. Um clima colaborativo serve como suporte e incentivo aos professores para mudar as suas práticas, instituindo uma dinâmica de sala de aula conducente a práticas de cidadania democrática e de inclusão escolar e social (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004).

2.3. Estratégias inclusivas em sala de aula

A escola acolhe uma população cada vez mais heterogénea, e esta diversidade leva a escola a procurar caminhos mais eficazes que assegurem a aprendizagem de todos. A escola de hoje, como refere Sim- Sim (2005):

tornou-se o espaço de aprendizagem para todas as crianças, as que querem lá estar, (...) as que não encontram na escola os reptos à aprendizagem (e provocam por vezes verdadeiros tsunamis na sala de aula), e ainda as que, devido a características específicas, obrigam a escola a ser criativa, imaginativa, incansável na busca de atitudes e meios educativos para que elas aprendam". (p.5).

É na sala de aula que a gestão do espaço e do tempo tem uma grande importância, porque é neste contexto que o projecto curricular de turma deve ser gerido e adaptado às necessidades particulares dos alunos, tentando alcançar o ideal de uma escola para todos:

Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida". (Sim-Sim, 2005, p.7).

As escolas e os professores têm de encontrar as formas mais adequadas de trabalho baseadas nos contextos reais, mobilizando os recursos locais que cada instituição escolar dispõe, para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver a capacidade de responder às situações problemáticas reais que a diversidade pode evidenciar.

Os problemas de aprendizagem têm lugar no contexto de sala de aula, influenciados por muitos factores: a estrutura curricular, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, a organização do espaço da sala de aula, a gestão do tempo, ...

Existem essencialmente dois tipos de estratégias: as que se centram no aluno e as que se centram no currículo. Estas últimas pressupõem um maior respeito pelo ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos pelo professor e uma maior autonomia e responsabilização do aluno. Para estas é necessário criar estruturas e processos de diferenciação pedagógica, implicando uma organização prévia das actividades, a construção de instrumentos de avaliação do processo, para o professor e para o aluno, e recursos educativos suficientes. Como alerta Veríssimo (2000), para garantir as oportunidades de sucesso escolar para todos é importante, entre outros aspectos, promover o trabalho em equipa e diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica deve pressupor uma filosofia assente no seguinte conjunto de princípios (Tomlinson, 2000, cit. por Correia 2003): alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem. Essas diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos. Outro princípio é o de que os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados, quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida e quando as tarefas de aprendizagem são naturais. Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados e quando os professores procuram maximizar as competências de cada aluno.

Algumas práticas utilizadas em contextos inclusivos são as adaptações curriculares, o ensino directo, o ensino por computador, a tutoria entre pares e outros tipos de aprendizagem em cooperação. O objectivo das práticas no modelo inclusivo é o de proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. As diferenças encontradas num grupo de alunos deve levar o professor a ser flexível e a utilizar estratégias estimulantes (Correia, 2008).

O estilo cooperativo tem demonstrado a sua eficácia porque estimula as interrelações e a comunicação entre os pares, a discussão e resolução de problemas e promove o desenvolvimento pessoal e as competências sociais, a autonomia e permite o desenvolvimento de valores como a colaboração, a ajuda, a empatia e a amizade.

Uma organização do ensino-aprendizagem que promove a aprendizagem cooperativa implica: o trabalho entre pares; a definição, clareza e a preparação cuidadosa da tarefa; assegurar a implicação de todos os alunos do grupo no trabalho e a aferição individual das aprendizagens. O trabalho em grupo implica a tomada de consciência das diferenças individuais e da necessidade de respeito por essas diferenças e do diálogo para comunicar, partilhar, resolver conflitos e estabelecer boas relações entre todos. O trabalho cooperativo favorece a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular, sendo os alunos co- responsáveis não só pela realização do trabalho específico, mas também pela organização e gestão do grupo. (Leite, 2000).

A consciência da superioridade da entreaajuda multiplica as vantagens de se trabalhar em grupo: há uma maior satisfação no trabalho, uma atitude mais positiva, mais altruísta e mais tolerante, uma maior auto-estima, uma redução da ansiedade e a promoção de mais aprendizagens e aquisições de competências do que as adquiridas nas estruturas competitivas ou individualizadas (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004).

Numa turma em que haja trabalho cooperativo é mais fácil conseguir o sucesso académico e social de todos e, portanto, também da criança com necessidades educativas especiais:

A sala de aula, local privilegiado de construção colectiva de saberes, pode constituir-se como o núcleo de expansão de práticas de colaboração a toda a escola. A criação de um clima de respeito mútuo, assente na aceitação e na valorização de todos os contributos, promove salas de aula onde os alunos se sentem envolvidos e responsáveis não só pela sua própria aprendizagem como também pela dos seus colegas.” (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004, p.23).

Outro tipo de aprendizagem em cooperação é o trabalho de projectos de grupo. No trabalho de projecto os alunos com rendimentos altos, baixos ou médios, criam e desenvolvem em conjunto, de forma orientada e sustentada, “um processo de descoberta e reconstrução do conhecimento que, para além do produto final a que dá origem, constitui uma metodologia de trabalho passível de ser usada em muitas outras situações, escolares ou não.” (Leite, 2000, p.17).

O trabalho em colaboração dentro da sala de aula também deve ser realizado entre professores ou técnicos, como terapeutas da fala e psicólogos, como uma estratégia inclusiva. Podem combinar ocasiões para estarem presentes na sala para desenvolver actividades previamente planeadas. Ainscow considera importante para maximizar o apoio à turma, a criação de parcerias entre professores, que incluam

observação de aulas, momentos de reflexão e planificação. O professor titular de turma e o professor de educação especial, ou técnico, podem trocar ocasionalmente de papéis, permitindo uma maior eficácia no apoio dado a cada elemento da turma. A compreensão dos objectivos da actividade anteriormente planificada em conjunto e o compromisso em tornar as actividades bem sucedidas permite um trabalho em equipa mais eficiente (Ainscow, 2000).

Na sua experiência, Ainscow (2000) considera a presença constante de um adulto, ou assistente, na sala de aula, como uma forma de o aluno em situação de deficiência se sentir socialmente seguro, mas alerta para um aspecto menos positivo desta assistência. A presença de outro adulto na sala de aula, para além do professor titular de turma, nem sempre é positiva. Pode suprir a necessidade deste de interagir com o aluno porque, tendo um intermediário na comunicação e um ajudante na realização das tarefas, o professor pode sentir-se menos responsabilizado por um ou mais elementos da turma, o que não aconteceria se não tivesse essa intervenção.

Fora da sala de aula, os pais ou outros elementos da comunidade escolar podem constituir um recurso importante na preparação para a participação do aluno com NEE numa actividade com a turma ou para reforçar uma aprendizagem.

Uma outra estratégia inclusiva em sala de aula é a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A utilização das TIC na educação tem muitas potencialidades para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, pois é um factor inegável de motivação, potencia em todos os alunos um maior interesse e um maior envolvimento no processo de ensino – aprendizagem, suaviza ou colmata as diferenças dos alunos em situação de deficiência, permitindo uma maior aproximação dos seus pares e facilita o acesso aos objectivos do currículo, proporcionando situações de aprendizagem de acordo com as características de cada aluno. Com a ajuda das TIC, os alunos poderão realizar as tarefas académicas ou quotidianas com maior eficácia e ver assim as suas incapacidades e desvantagens mais diminuídas (Correia, 2008).

Trata-se de um aliado que o professor tem na sua prática pedagógica. No entanto, o computador não pode ser encarado como um substituto do professor. É o professor quem tem o papel de orientar as aprendizagens, adequando estratégias de ensino, fomentando nos alunos competências de aquisição, gestão e aplicação da informação e promovendo o desenvolvimento de valores básicos que permitam a todos alcançar a autonomia e o acesso à integração na vida activa.

Ao utilizar diversas metodologias e estratégias, o professor não deve descurar a importância de criar um ambiente de aprendizagem calmo e estruturante na sala de aula.

Segundo Carvalho (2007), o sucesso da inclusão é determinado “pela dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes” (p. 19). Assim, no contexto de sala de aula, existe um leque de estratégias aqui reportadas, já experimentadas, às quais o professor pode recorrer para reforçar o processo de inclusão, transformando a sua sala de aula numa sala de aula inclusiva. No entanto, o professor não precisa restringir-se às estratégias apresentadas, até porque a educação inclusiva apela constantemente à imaginação e à criatividade dos docentes o que conduz ao surgimento de ideias inovadoras.

3. Paralisia Cerebral

A criança desenvolve-se em contacto com outros e comunica, interage e desenvolve suas capacidades. No entanto, as crianças com Paralisia Cerebral (PC) possuem um comprometimento no seu desenvolvimento.

A definição da Paralisia Cerebral mais comum procede dos países de língua inglesa, nos quais se entende por *cerebral palsy*, ou seja:

a seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não invariável, do tónus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é directamente secundário a esta lesão não- evolutiva do encéfalo, mas que deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica (Barraquer et al, 1964, cit. por Palacios & Marchesi, 1985, p.252).

Entretanto, segundo Ferreira et al, citado por Nogueira (2009):

A Paralisia Cerebral é uma perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do equilíbrio provocada por uma lesão cerebral estática que afecta o cérebro em períodos de desenvolvimento. Esta deficiência está incluída no âmbito da Deficiências Neuromotoras Graves e apresenta uma grande variedade de situações neurológicas irreversíveis e não progressivas, dado que, em muitos casos, os diagnósticos são diferentes uns dos outros, quer na gravidade, quer nos aspectos afectados, quer nas marcas sócio-afectivas que deixam em cada indivíduo. (p.39)

A lesão encefálica não progressiva conduz a uma disfunção motora. Essa lesão pode acontecer antes, durante ou pouco depois do parto. É uma perturbação complexa que pode dar origem a alterações da função neuromuscular, com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc.), dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais.

A Paralisia Cerebral pode possuir graus diferentes e várias áreas. A área motora é sempre afectada e muitas vezes a área da comunicação também. Outras áreas que podem sofrer perturbações são a cognição e os sentidos.

Existem inúmeras causas para a PC, tais como:

... factores Pré-Natais como predisposição familiar, influências intra-uterinas precoces, influências na gravidez já adiantada e hemorragias; factores Perinatais, como factores de risco intra-parto e factores Pós-Natais, como factores virais, bacteriológicos e traumatismos, assim como a grande diversidade do grau de afectação tanto no desenvolvimento motor como nas problemáticas que lhe são associadas (Rodrigues, 1989, cit. por Nogueira, 2009, p.39).

Segundo Andrada (2000, cit. por Nogueira, 2009), os problemas neuromusculares podem manifestar-se na dificuldade em movimentar os membros superiores e dificuldade no controle do tónus e cabeça. Associado a essa limitação, também se manifestam muitas vezes problemas cognitivos, de comunicação e linguagem.

A lesão cerebral pode afectar uma ou mais funções cerebrais que provocam os problemas motores e podem também provocar problemas cognitivos e sensoriais. A aquisição de competências tais como andar, manipular, falar e escrever torna-se difícil ou impossível devido à limitação motora e/ ou sensorial e à ausência de oportunidades para a aprendizagem incidental (Nogueira, 2009).

A combinação de limitações nos domínios motor, cognitivo e/ ou sensorial, podem caracterizar estas crianças como crianças com multideficiência (Orelve e Sobsey, 2000, cit. por DGIDC, 2004).

As perturbações apresentadas pelas crianças com PC implicam limitações de interacção com o meio envolvente e conduzem a um atraso no desenvolvimento. As crianças nesta situação apresentam alterações emocionais que se reflectem no meio escolar, como falta de motivação e empenho nas suas aprendizagens, sendo que muitas vezes se sentem frustradas e percebem a sua dependência para realizar as actividades (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Apesar de a PC ser um estado patológico e a lesão irreversível, podem conseguir-se progressos significativos através da reabilitação e da estimulação pela vivência de várias experiências. Na escola deve recorrer-se ao uso de estratégias de compensação das limitações apresentadas para possibilitar uma maior participação nas áreas do seu desenvolvimento (Bautista, 1997).

3.1. Etiologia

De acordo com Bautista (1997), as causas que podem provocar uma lesão no sistema nervoso central são complexas e variadas. Contudo, delas não fazem parte as causas genéticas. Trata-se de factores exteriores ao cérebro, embora as sua etiologia seja muitas vezes desconhecidas.

O mesmo autor refere que a Paralisia Cerebral pode dever-se a causas pré-natais, por doenças infecciosas da mãe, como a rubéola, o sarampo, sífilis, herpes, intoxicações, meningite toxoplasmose medicamentos e a exposição a raios- x.

Outra causa para a PC é de carácter perinatal. Destacam-se como causas a diminuição do teor de oxigénio no sangue, ou hipoxia, uma deficiente oxigenação dos tecidos, ou anoxia, a prematuridade devido a hemorragia intraventricular, traumatismos e placenta prévia.

A PC também pode ter a sua etiologia em causas pós- natais, como a incompatibilidade sanguínea feto- materna que pode causar icterícia, a encefalite e meningite, problemas metabólicos, traumatismos crânio-encefálicos e ingestão de tóxicos.

Podem ser tomadas algumas medidas de prevenção durante a gestação, tais como evitar o nascimento prematuro, as infecções maternas, incompatibilidade sanguínea, hipertensão arterial, anomalias na placenta, ... e durante e após o parto, como actuar-se sobre as infecções, a diminuição do teor do oxigénio no sangue, na oxigenação dos tecidos, hipoglicemia e a acidose metabólica (Bautista, 1997).

3.2. Quadro clínico da Paralisia Cerebral

O quadro apresentado em seguida descreve os vários tipos de síndromas que correspondem à classificação clínica atribuída aos tipos de paralisia cerebral. Para a elaboração deste quadro recorreu-se a Bautista (1997).

Quadro 1- Quadro clínico da Paralisia Cerebral

Tipo Espástico	Tipo Atetósico	Tipo Atáxico	Tipo Misto
----------------	----------------	--------------	------------

<p>A espasticidade é causada por uma lesão no sistema piramidal, caracterizada pela rigidez muscular, ou hipertonicidade, mesmo em situação de repouso. Esta lesão pode conduzir à perda de controlo dos movimentos voluntários. A hipertonicidade provoca posturas incorrectas.</p>	<p>Atetose é a presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários. Estes podem estender-se a todo o corpo. Podem diminuir com o repouso, sono, febre e mudança de postura. O contrário poderá acontecer com a excitação, insegurança, ou a adopção de certas posturas. No tipo atetósico, o tónus muscular é flutuante, isto significa que pode existir endurecimento dos músculos ou menor tonicidade muscular.</p>	<p>No tipo atáxico da PC observa-se uma perturbação do equilíbrio, do mau controlo da cabeça e/ ou do tronco. As pessoas com PC do tipo atáxico possuem um baixo tónus postural que as faz movimentar-se devagar e com cuidado por terem medo de perder o equilíbrio. O tónus muscular está diminuído, mas às vezes há casos em que este aumenta.</p>	<p>Este tipo de PC é caracterizado pela combinação dos tipos atetósico e atáxico.</p>
--	---	---	---

Adaptado de Bautista (1997).

3.3. Possíveis Deficiências Associadas

Uma vez que o cérebro possui complexas funções inter-relacionadas, uma lesão cerebral pode afectar mais do que uma dessas funções. Portanto, as perturbações motoras de uma pessoa com PC podem estar associadas a alterações de outras funções, como a linguagem, visão, audição, desenvolvimento cognitivo, entre outras.

Seguidamente são descritas as potenciais deficiências associadas à Paralisia Cerebral. Para a exposição deste conteúdo recorreu-se a Bautista (1997).

As perturbações da linguagem geralmente encontram-se associadas à PC. Quando existe uma incapacidade motora grave, a comunicação fica comprometida porque a mímica, o gesto e as palavras pressupõem o domínio de uma coordenação fina. Verifica-se na criança com PC um desenvolvimento anormal da motricidade dos órgãos que intervêm na alimentação e na linguagem.

As dificuldades na linguagem expressiva podem estar relacionadas com espasmos nos órgãos respiratórios e fonatórios. Estes provocam uma lentidão na fala,

modificações da voz ou ausência da mesma. Os atrasos no desenvolvimento da linguagem compreensiva são significativos. Podem dever-se a perturbações auditivas, lesões nervosas, falta de estímulo linguístico ou insuficientes modelos linguísticos.

Os problemas auditivos nas crianças com PC são mais comuns devido a icterícia no recém-nascido, a uma virose no sistema nervoso central, a sequelas da meningoencefalite ou a rubéola da parte da mãe no período de gestação.

É pouco frequente que os problemas de audição provoquem uma surdez profunda. Geralmente a criança tem dificuldade em reconhecer sons agudos, como os fonemas sibilantes. Essa dificuldade em ouvir os sons mais agudos contribui para a recepção distorcida das palavras, e a criança terá a tendência de omiti-los ou pronunciá-los incorrectamente.

Pode haver problemas visuais associados à PC, em especial problemas óculomotores, como problemas de motilidade, acuidade visual e de elaboração central. É frequente verificar-se uma alteração na coordenação dos músculos dos olhos, sendo essa insuficiente em ambos os olhos o que provoca dupla imagem e perda da noção de relevo.

Nem todas as lesões cerebrais que provocam um comprometimento motor causam problemas no desenvolvimento intelectual. Existem crianças com PC com uma inteligência normal e outras crianças que apresentam um défice cognitivo associado.

As crianças com PC são crianças sensíveis do ponto de vista afectivo. No caso de haver uma deficiência mental, torna-se mais difícil o controlo emocional e verificam-se situações de instabilidade, como choros e risos injustificados, mudanças frequentes de humor e reações exageradas face a aspectos sem importância. Manifestam dificuldades de atenção/concentração, distraíndo-se com facilidade. As crianças com PC do tipo espástico têm a tendência de resistir às actividades que requerem um maior esforço físico ou concentração.

Ainda que com uma inteligência normal, o desenvolvimento perceptivo é prejudicado pelos problemas motores e sensoriais de uma criança com PC. A elaboração de esquemas perceptivos, construídos através da exploração do meio circundante é condicionada pela dificuldade na locomoção, na coordenação motora e pelos problemas sensoriais.

3.4. A importância da intervenção em Paralisia Cerebral

Através da motricidade, pelos gestos precisos das suas extremidades corporais como a mão e o pé, a criança vai desenvolvendo a sua linguagem mímica, visual, gestual, postural e vai também desenvolvendo o controlo oromotor, dando origem à produção de sons com uma complexidade progressiva até atingir a fala (Fonseca, 2007). Assim, e de acordo com Piaget “todos os mecanismos cognitivos são baseados na actividade motora” (Fonseca, 2007, p.94). O conhecimento não se baseia em copiar a realidade, mas em agir sobre essa realidade, transformando-a e interiorizando-a.

Como já vimos, a criança com paralisia cerebral tem a área motora afectada e consequentemente a área da comunicação.

À medida que vão crescendo, as crianças com deficiência motora vão sentindo dificuldades para se deslocarem, para falarem e encontrando outras barreiras no meio que contribuem para um estilo passivo de comportamento. Essa passividade até é desejada por alguns pais, pois os pais tendem a considerar essas crianças “mais felizes quando são passivas” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.74).

Habitualmente, as crianças com alterações motoras têm um «dicionário» interno empobrecido, uma vez que são pouco estimuladas, realizam poucas actividades que, por sua vez, provocam nas pessoas que os rodeiam poucas reacções (em comparação com crianças que têm um desenvolvimento normal), resultando num meio linguístico empobrecido:

As crianças com alterações motoras graves perdem muitas das oportunidades habituais de “ensino” natural da linguagem que as outras crianças têm. As crianças que se encontram na fase pré-verbal choram, riem, agarram e aproximam-se dos objectos, produzem sons que podem parecer palavras, etc. Estas actividades fazem com que os pais e outros adultos reajam e falem com as crianças, o que indirectamente leva à aprendizagem da linguagem (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.75).

As crianças com alterações motoras perdem muitas destas experiências, o que pode levá-las a uma compreensão limitada da linguagem e a um menor conhecimento do mundo exterior.

Apesar de a criança ter alterações motoras que condicionam o desenvolvimento de competências comunicativas, muitas vezes as suas limitações são justificadas pelo facto de as experiências negativas as levarem à convicção de que não são capazes de fazer nada. As suas vivências podem provocar-lhes o sentimento de que dão trabalho, que incomodam, que impedem os outros de se ocuparem noutras actividades, e que os adultos se sentem mais satisfeitos com eles quando são passivos. Assim, desenvolvem sentimentos de incapacidade, incompetência, percebem a

dependência do outro, optam pela passividade que conduz ao insucesso, vivenciam experiências negativas, experimentam a frustração e recusam-se a comunicar (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Torna-se por isso importante intervir o mais precocemente possível de modo a facilitar e promover uma vivência positiva da comunicação, a comunicação como um comportamento de partilha, uma participação activa nas interacções estabelecidas e alcançar uma comunicação aberta e flexível.

Os objectivos da intervenção serão o de desenvolver competências importantes e significativas para o aluno e a sua família, promover a funcionalidade comunicativa, fomentar o estabelecimento de interacções positivas com as pessoas que o rodeiam e possibilitar a exploração e o conhecimento progressivo do meio.

A implementação de um sistema alternativo e aumentativo de comunicação permitirá ao aluno expressar os seus próprios desejos, interesses e sentimentos, ao invés de limitar a comunicação a respostas afirmativas ou negativas (Tetzchner & Martinsen, 2000).

A criança sente a necessidade de comunicar em muitas situações, como chamar a atenção, pedir objectos, expressar a rejeição, o agrado e outros sentimentos, cumprimentar, nomear, comentar, dar informações... Portanto quem intervém deve desenvolver estas funções comunicativas.

Para pessoas com necessidade de um meio de expressão que entendem bem a linguagem, o desenvolvimento de competências de conversação será o objectivo principal da intervenção. Nestes casos, o que constitui uma verdadeira limitação não é a falta de competências linguísticas gerais, mas a falta de oportunidades em aplicarem o que sabem. (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.244).

As crianças que cresceram com a única possibilidade de responder a perguntas, como única estratégia comunicativa, têm dificuldade em aprender a usar a linguagem de outra maneira. Por isso é importante encontrar formas de expressão comunicativa que as crianças possam usar para tomar a iniciativa; assim não aprenderão que é necessário esperar que outra pessoa lhe pergunte algo antes de poderem dizer alguma coisa.

Para aumentar e diversificar as situações de comunicação, é necessário que haja uma maior abertura da sociedade à pessoa com paralisia cerebral. Proporcionar à pessoa que não pode expressar-se através da fala um meio alternativo de comunicação melhora a sua qualidade de vida, habilita-o a ter um maior controlo sobre a sua vida,

uma maior auto-estima e dá-lhe a oportunidade de sentir uma maior igualdade na sociedade (Tetzchner & Martinsen, 2000).

4. Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

As Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira Congénita ou Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM), como são designadas comumente, foram criadas como uma resposta à necessidade de incluir na escola regular os alunos com problemáticas muito complexas, como o é a multideficiência.

A multideficiência caracteriza-se pela combinação entre acentuadas limitações no domínio cognitivo e limitações acentuadas no domínio motor e/ ou no domínio sensorial. Os alunos com multideficiência apresentam limitações que os impedem de interagir naturalmente com o ambiente e, conseqüentemente, o que coloca em risco o seu desenvolvimento e o acesso à aprendizagem. Os alunos com surdocegueira congénita apresentam acentuadas limitações na audição e na visão, que causam dificuldades na comunicação, comprometem a sua compreensão do mundo e a interacção com o que os rodeia, tendo graves implicações no seu desenvolvimento (DGIDC, 2005).

As pessoas com multideficiência podem necessitar de cuidados de saúde específicos e requerem “apoio intenso e continuado” na realização das suas actividades diárias para poderem participar em ambientes da comunidade (The Association for Persons with Severe Handicaps, s/d, cit. por DGIDC, 2004, p.29).

As limitações que apresentam dificultam a recepção da informação, que lhes chega muitas vezes de forma fragmentada, distorcida e incompleta. Dificilmente aprendem espontaneamente, pelo que tem de realizar-se o ensino directo de competências (DGIDC, 2005). A combinação de limitações destas pessoas resultam em necessidades únicas e excepcionais, cuja resposta educativa passa por uma abordagem individual potenciadora das suas capacidades, que lhes possibilite a exploração do ambiente com oportunidades de interacção comunicativa. As respostas educativas devem ser fundamentadas, não só nas necessidades e capacidades dos alunos, mas

também nas suas motivações, nos desejos dos pais e das condições existentes nos contextos educativos.

Com a intenção de responder adequadamente à singularidade de cada aluno, foram criadas as unidades especializadas, enquadradas legalmente pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, onde são consideradas como uma das modalidades específicas de educação. São criadas por despacho do director regional de educação e dependem, em termos hierárquicos, da direcção do agrupamento de escolas a que pertencem (DL 3/08, de 7/01). As UAM constituem um recurso pedagógico do agrupamento onde estão inseridas.

As unidades especializadas integram docentes com formação especializada. O apetrechamento do espaço com mobiliário e materiais adaptados é garantido pela autarquia e os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e outros, é assegurado por um Centro de Recursos para a Inclusão.

De acordo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2005), as unidades são:

um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados (p. 14).

A criação de unidades especializadas é justificada pela exigência de recursos humanos e materiais específicos, escassos e de difícil generalização para a educação de alunos com multideficiência, pela diversidade de competências dos alunos a que deve corresponder uma variedade de estratégias possibilitadoras da vivência de experiências de sucesso e a promoção do desenvolvimento do aluno, permitindo-lhe aceder à informação e a oportunidades para se envolver activamente nas aprendizagens e nas interacções sociais (DGIDC, 2005).

As respostas educativas para os alunos multideficientes pressupõem o cuidado de serem adequadas à especificidade de cada aluno, levando em consideração o tipo de dificuldade que manifesta, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e a sua idade. Outros dos pressupostos básicos das unidades são o facto de terem a comunicação como o eixo central da intervenção e de centrar a aprendizagem em experiências da vida real.

Constituem objectivos das unidades especializadas:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares, entrosando com os seus pares de turma;

- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- d) Assegurar a participação dos pais/ encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem;
- e) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e da mobilidade;
- f) Organizar o processo de transição para a vida pós- escolar. (DGIDC, 2008, p.44)

O Decreto- Lei 3/ 2008 refere apenas mais um objectivo da UAM: “assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos”. (Artigo 26º, nº3, alínea c)).

O ambiente de aprendizagem deve ser cuidadosamente estruturado, de forma a satisfazer as necessidades individuais da criança ou jovem, constituir um ambiente securizante, ajudar a focalizar a sua atenção na informação relevante fornecida pelos contextos, a atribuir sentido às suas vivências e a perceber que pode ter nelas um papel activo, a compensar a falta de aprendizagem incidental e a possibilitar o desenvolvimento de noções espaciais e temporais (DGIDC, 2004).

Pretende-se que os alunos com multideficiência possam realizar aprendizagens significativas, acerca de si próprios e do mundo que os rodeia, participar em actividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais, alargando as relações sociais e as amizades, e tenham a possibilidade de ter iniciativas, tomar decisões e fazer escolhas. A comunicação é a principal área a desenvolver.

As aprendizagens devem ser organizadas de forma a promover a autonomia dos alunos, assegurar a participação activa na comunidade e no mesmo contexto educativo que os seus pares sem NEE. Os alunos com multideficiência precisam integrar os ambientes comuns e “serem aceites como pessoas que contribuem, de forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem” (DGIDC, 2005, p. 8).

Para que haja este intercâmbio na escola, é fundamental a realização de uma planificação em conjunto com os professores titulares de turma ou directores de turma. Este ponto está suportado por uma base legislativa. No Decreto- Lei 3/ 2008 pode ler-se que, as escolas com unidades especializadas devem “criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais” (Artigo 26º, nº6, alínea a)).

Outro aspecto fundamental na organização das aprendizagens é o envolvimento das famílias, que permite a realização de aprendizagens significativas em

contextos naturais e possibilita o fomento de uma maior autonomia do aluno nas actividades da vida diária adveniente da participação nas actividades familiares e comunitárias. Para envolver as famílias de forma regular é necessário criar espaços de comunicação que privilegiem a colaboração de e com a família, onde a escola pede informações e informa sobre os progressos do aluno, respeitando as tradições, valores culturais e expectativas da família, e onde a família expressa as suas preocupações, desejos e necessidades.

Na organização das aprendizagens é importante considerar os processos de transição dos alunos entre ciclos, assegurando que estes continuem a garantir uma resposta educativa adequada às suas necessidades individuais. A transição para a vida activa deve ser planeada e organizada em função das necessidades e capacidades individuais do aluno, garantindo a sua qualidade de vida, e o projecto de vida concretizado através do estabelecimento de uma rede de parcerias entre vários serviços.

A existência de recursos como as unidades especializadas permite uma melhor integração escolar de alunos com problemáticas complexas. Provavelmente, haveria casos de impossibilidade de acesso à escola, ou exclusão, se a mesma não tivesse desenvolvido este tipo de resposta ou modalidade específica de educação.

No entanto, as unidades devem ser encaradas como um recurso ao serviço da comunidade escolar para reforçar a inclusão dos alunos. Estes alunos devem participar nas mesmas actividades que os seus colegas sem NEE nas suas turmas de origem, conquanto estas constituam experiências desencadeadoras de aprendizagens significativas, distribuindo o seu tempo entre a frequência do espaço pedagógico da unidade e da sua sala de aula. De outra forma, as unidades correm o risco de serem percepcionadas como mais uma sala de apoio onde, por motivos que se prendem com a pretensa segurança dos alunos com e sem NEE ou outros, se «escondem» os alunos com multideficiência. O trabalho desenvolvido numa unidade pode constituir, assim, uma barreira que se opõe ao acesso e à participação das crianças e jovens no processo educativo. Leitão (2006, cit. por Silva, 2009) alerta:

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.(p.147).

Ora, numa perspectiva de educação inclusiva, devem identificar-se e abolir quaisquer barreiras à aprendizagem e não permitir que, em nome da inclusão, se fomentem práticas de exclusão.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Pressupostos Metodológicos

1.1. O paradigma de Investigação- Acção

As investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objecto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam a

metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Sanches (2005), o objectivo da investigação-acção é a promoção da mudança social.

A investigação – acção é uma metodologia com o objectivo duplo de obter uma mudança numa realidade através da acção e de aumentar o conhecimento e compreensão dessa realidade pela investigação. A investigação- acção pode ser definida como “o estudo de uma situação social, com o fim de melhorar a qualidade da mesma” (Elliott, 1993, cit. por Latorre, 2007, p.24).

De acordo com Ainscow (2000), a investigação- acção passou a considerar-se como:

um processo de questionamento pelos actores sociais (*practitioners*), nos seus locais de trabalho. A este nível, o objectivo é aperfeiçoar a prática e a compreensão da realidade, através duma combinação da reflexão sistemática com a inovação estratégica. (Kemmis & McTaggart, 1982, cit. por Ainscow, 2000, p.3)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a sua crença na utilidade da perspectiva qualitativa relaciona-se com o facto de verem todas as pessoas como possuindo o potencial de se modificarem, tanto elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham.

De acordo com Latorre (2007), a investigação- acção é uma metodologia dinâmica, uma espiral de planeamento, de acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas. Desenvolve-se numa espiral de círculos, num ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção. Trata-se de um processo de aprendizagem orientado para a prática e para a reflexão crítica sobre a mesma.

O mesmo autor refere que o objectivo fundamental da investigação- acção na educação é promover a melhoria da prática do professor. O interesse do investigador não é o de generalizar as informações recolhidas, mas é a de adquirir conhecimentos relativos ao contexto específico de sala de aula, permitindo-lhe delinear e cumprir um plano de acção que tenha um efeito positivo na situação- problema observada (Latorre, 2007).

De acordo com Ainscow (2000), a vantagem da investigação- acção sobre outras formas de investigação mais tradicionais, é que esta conduz à melhoria da qualidade da educação porque o investigador age permanentemente sobre um contexto de onde retira dados que lhe permite, pela sua própria interpretação e análise crítica, tomar decisões que implicam mudanças na sua prática, num processo reflexivo. É a sua análise e interpretação que servem de base para monitorizar, avaliar e decidir o passo seguinte no processo de investigação. Positivistas e investigadores interpretativos acusam a investigação- acção de não constituir uma investigação autêntica, mas as suas formas tradicionais de investigação, consideradas por Iano (1986, cit. por Ainscow, 2000) como opressivas, restritivas e prescritivas, têm mostrado ser ineficazes no seu contributo para o progresso da educação (Kemmis & McTaggart, 1982; Elliott, 1981; Ebbutt, 1983, cit. por Ainscow, 2000).

A natureza prática da investigação- acção e a sua importância na resolução de problemas específicos torna-a um importante contributo para o aumento da eficácia do ensino. Assim, adopta-se o paradigma da investigação- acção no presente estudo, que parte de um problema observado numa escola, particularmente numa sala de aula, onde se pretende intervir para contribuir para uma desejável modificação/ melhoria da situação.

1.2. A situação- problema

De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento, no ano lectivo transacto foi implementada uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita numa escola integrada num dos bairros mais problemáticos da cidade de Setúbal.

O Projecto da Unidade refere que a mesma serviu um grupo de cinco alunos, dentre os quais o aluno a quem chamaremos Manuel (nome fictício), um menino de dez anos com paralisia cerebral e tetraparésia espástica, integrado numa turma de 3º ano, conforme informação consultada no processo do aluno. Este aluno revela competência em realizar associações, em efectuar contagens, nas noções espaciais, ... e tem uma grande apetência para comunicar.

Ao longo do ano lectivo foram realizados esforços para assegurar a articulação do trabalho entre as docentes de Educação Especial que desenvolvem o seu trabalho na Unidade e as docentes titulares de turma. Essa articulação foi atingida parcialmente,

resultado de um conjunto de reuniões onde se discutiram aspectos do processo de ensino - aprendizagem do aluno, e da postura de abertura ao diálogo e partilha das docentes de Educação Especial, mesmo em situações informais. Para definir um percurso com a finalidade de promover o direito à participação e à aprendizagem de todos, é necessário o desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola.

Esta cultura de colaboração, quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa. Tal clima colaborativo, por sua vez, propicia suporte e incentivo aos professores que, deste modo, sentem maior segurança para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala de aula um espaço aberto e de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efectiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de inclusão, escolar e social. (Caldeira et al, 2004, p.15).

Ainda assim, na sala de aula do Manuel verificou-se um trabalho desfasado daquele realizado na Unidade. Observaram-se numerosas vezes atitudes de exclusão deste aluno nas actividades desenvolvidas dentro da sala de aula, no recreio, em visitas de estudo. Por sugestão das docentes de educação especial, colocou-se na sala de aula uma cadeira adaptada para o Manuel, que lhe permitisse sentar-se ao lado dos colegas ao invés de permanecer sentado na sua cadeira móvel com tabuleiro que não se adapta ao tamanho das mesas da sala. O adulto deveria pegar no aluno e sentá-lo nessa cadeira, colocando-o ao nível de todos os outros alunos, constituindo este acto um primeiro passo para o trabalho em conjunto. No entanto, em inúmeras ocasiões, as docentes de educação especial deslocaram-se à sala de aula e encontraram o Manuel sentado na sua cadeira móvel, afastado dos seus colegas, realizando a mesma tarefa que havia iniciado horas atrás, tarefa essa diferente das tarefas dos colegas, virado para a janela da sala, nas costas da professora... Ocasionalmente, provavelmente devido à grande preocupação da docente titular de turma com o desenvolvimento das competências académicas dos outros alunos foi pedido para que o Manuel permanecesse todo o dia na Unidade e não fosse levado para a sala de aula. Foi realizada pelo menos uma visita de estudo com esta turma, à excepção do Manuel, que implicou o transporte colectivo de crianças, mas nem a encarregada de educação nem as docentes de educação especial tomaram conhecimento prévio. Nesse dia, quando a mãe do Manuel chegou à escola na hora habitual, empurrando o carrinho do seu filho e verificou, para seu espanto, que toda a turma do seu educando iria realizar uma visita de estudo sem o seu filho, ficou profundamente triste e desapontada. Era visível na face desta mãe a tristeza e o desapontamento com a professora. Chegou mesmo a verbalizar que não entendia porque

é que esta professora excluía o seu filho, uma vez que em anos anteriores ele participara em todas as actividades.

A interacção entre pares, que proporciona muitas situações de aprendizagem, foi limitada por situações semelhantes. O contacto com os outros, a comunicação e a interacção devem ser favorecidos em especial com crianças com perturbações na comunicação, cujo comprometimento no seu desenvolvimento leva a que tenham menos oportunidades que as outras para vivenciarem essas situações de aprendizagem (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Os alunos podem exercer uma influência educativa positiva sobre os seus colegas, desempenhando um papel mediador que parecia reservado ao professor:

As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas com as de aprendizagem competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, a atenção, a cortesia e o respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda (Coll & Colomina, 1996, p.303).

O facto de o aluno ter uma afasia e apraxia, informação registada no relatório da terapeuta da fala que se encontra no processo do aluno, poderá constituir uma dificuldade para a professora, pois esta demonstra uma certa dificuldade em lidar com este aluno pelo facto de ele não trabalhar conteúdos do programa, ou seja, do currículo nacional, e pelo facto de o aluno não se expressar verbalmente.

Por outro lado, o mesmo não acontecia com outros alunos também integrados na Unidade. Conforme informação recolhida de uma professora titular de turma (Anexo IV), os colegas de uma destes alunos, apesar de terem uma tenra idade (6 ou 7 anos de idade) sempre revelaram preocupação com o bem estar da menina, procurando ajudá-la na sua mobilidade para que ela conseguisse participar em algumas actividades, em especial nas actividades de Expressões. Com a intervenção da sua professora e reconhecendo que estes alunos se distraem e perturbam com maior facilidade, os seus colegas disciplinavam-se para atingir um clima calmo e organizado. Da entrevista realizada com uma esta docente (Anexo IV) pode-se inferir quais foram os elementos-chave na prática pedagógica que mais contribuíram para a inclusão desta aluna na sua sala de aula: atitudes positivas face à inclusão, assertividade, clima de colaboração entre profissionais, clima de entajuda na sala de aula, participação de todos nas actividades e valorização da diferença.

Por outro lado, a professora da turma do Manuel demonstra pouca disponibilidade para lidar com a diversidade na sua turma, particularmente com o Manuel.

A observação desta situação reforçou a convicção da pertinência da sua escolha como situação – problema, base para o desenvolvimento de um projecto de investigação – acção, no qual me proponho a auxiliar a professora e a turma a incluir o Manuel através da promoção de estratégias inclusivas.

Todas as crianças têm o direito à Educação, direito esse que já era reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O Decreto- Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro, reforça juridicamente este direito. No seu preâmbulo, preconiza a promoção de uma escola democrática e inclusiva como forma de valorizar a educação e fomentar a melhoria da qualidade de ensino. A inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais implica uma resposta de qualidade para a diversidade de características e necessidades dos alunos. Naturalmente, desejamos que, para além dos outros alunos da turma que também têm necessidades educativas (pois todos as têm), o Manuel também venha a receber uma resposta de qualidade. O Decreto- Lei 3/ 2008 refere que “no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.”

O Manuel é um aluno diferente, assim como cada ser humano é diferente. O Manuel tem, no entanto,

limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Artigo 1º, ponto 1)

Portanto, é dever dos professores objectivar “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades...” (Artigo 1º, ponto 2) através da melhoria do nível de actividade e participação. A promoção da participação nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular “junto dos pares da turma a que pertencem” está contemplada nos objectivos para a Unidade de Apoio Especializado (Artigo 26º, ponto 3, alínea a), onde o aluno está integrado.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula traz benefícios para todos. De acordo com Bautista (1997), a inclusão na sala de aula é

vantajosa para o aluno devido à interacção com alunos ditos normais, para os colegas porque desenvolve neles atitudes de respeito e entreajuda e para o professor, pois compele-o, apelando à sua criatividade, a encontrar novas estratégias de aprendizagem que beneficiam todos os alunos.

Correia refere que:

a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. (2003,p.23)

O mesmo autor prossegue, defendendo que “os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas” (Correia, 2003, p. 31).

Sente-se a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida do Manuel, pelo menos enquanto aluno de uma escola e para o aumento dos (já muitos) exemplos de boas práticas no nosso país. Para isso é necessário que sejam abolidas as barreiras à aprendizagem, ou seja, adoptando o conceito de Rodrigues (2007): “todo o conjunto de factores organizacionais, de atitudes e de práticas que a escola desenvolve, muitas vezes por simples costume e continuidade que podem dificultar a aprendizagem do aluno” (p.13).

Seguindo a metodologia inerente a um projecto de investigação- acção, a intervenção será planeada tendo em mente que “(...) a educação inclusiva se torna uma possibilidade muito mais pelo que se faz do que pelo que se sente, ou diz” (Serrano, 2007, p.73).

1.3. Pergunta de partida

A partir da situação problemática acima descrita, verifica-se a existência de um obstáculo à inclusão do aluno Manuel na sala de aula. Incluir o aluno nas actividades realizadas por toda a turma ou por grupos na turma aumentaria significativamente os níveis de actividade e participação do aluno, um alvo que é muito desejável. Assim, elaborou-se a pergunta de partida: **Como melhorar a inclusão de um aluno com paralisia cerebral em sala de aula?** A intervenção será delineada em função de conseguir uma resposta a esta pergunta.

1.4. Questões de investigação

Após a elaboração da pergunta de partida, surgiram várias questões que consistem num desdobramento da pergunta inicialmente colocada:

- Como sensibilizar a professora titular de turma a incluir o aluno nas actividades desenvolvidas pela turma?
- Como adequar os conteúdos curriculares, em conjunto com a professora, de modo a que o aluno possa partilhá-los com os seus colegas?
- Como ajudar a professora titular de turma a organizar a sala de aula do modo a promover um apoio mais individualizado?
- Como promover actividades que potenciem o trabalho cooperativo?
- Como auxiliar a professora titular de turma a mediar, encorajar e cooperar com os alunos na manifestação de interacções e formas de ajuda mútua positivas, proporcionando um clima de entreajuda na sala de aula?
- Como fomentar, em acções conjuntas, a amizade entre o aluno e os seus colegas?
- Como promover o bem estar psico- afectivo do aluno na escola?
- Como fomentar a colaboração entre os professores titulares de turma entre si e com os professores de Educação Especial?

1.5. Objectivos

1.5.1. Objectivo Geral

O objectivo geral da intervenção é promover estratégias inclusivas que assegurem uma melhoria ao nível da actividade e participação (inclusão) do aluno na sala de aula.

1.5.2. Objectivos Específicos:

Com a intervenção pretende-se:

- sensibilizar a professora titular de turma a incluir o aluno nas actividades desenvolvidas pela turma;
- adequar os conteúdos curriculares, em conjunto com a professora titular de turma, de modo a que o aluno possa partilhá-los com os seus colegas;
- auxiliar a professora titular de turma na organização da sala de aula do modo a promover um apoio mais individualizado;
- promover actividades que potenciem o trabalho cooperativo;

- levar a professora titular de turma a mediar, encorajar e cooperar com os alunos na manifestação de interações e formas de ajuda mútua positivas;
- Fomentar, em acções conjuntas, a amizade entre o aluno e os seus colegas.
- Proporcionar o bem estar psico- afectivo do aluno na escola;
- Promover a colaboração entre os professores titulares de turma entre si e com os professores de Educação Especial.

1.6. Modos de recolha de dados

O recurso a diversos documentos e técnicas de recolha de dados permitiu caracterizar a situação – problema em que se baseia este trabalho. Em seguida são apresentados os meios de recolha de dados utilizados.

1.6.1. Análise documental

A análise documental, ou pesquisa documental constitui uma das várias técnicas utilizadas no contexto das metodologias qualitativas. Caracteriza-se pela recolha de informações em documentos autênticos sem carácter científico, como relatórios, projectos, cartas, fotografias, etc. Os dados recolhidos dos documentos, depois de interpretados, complementam as informações recolhidas por outros meios ou técnicas (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

1.6.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica não documental de observação não participante. Pode ser semidirectiva, tendo o entrevistador uma série de perguntas- guia que podem não ser colocadas pela ordem do guião, permitindo ao entrevistado falar abertamente e abranger os assuntos naturalmente. A entrevista também pode ser centrada, ou seja, tem o objectivo de analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência sobre aqueles que a assistiram ou participaram (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A entrevista é uma forma de interação social, ou seja, é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessam à investigação. É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação; é uma técnica amplamente utilizada capaz de permitir o aprofundamento necessário ao tema central do estudo (Silva & Pinto, 1989).

O inquérito por entrevista oferece ao investigador uma riqueza de informações e elementos de reflexão, obtidos pelo contacto directo entre o investigador e o entrevistado:

Instaura-se (...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.192).

O investigador recorre à entrevista por se envolver com as pessoas que estuda no seu contexto natural e lhes coloca questões abertas ou semi- abertas com a finalidade de recolher informação relevante para o tema do seu estudo. A entrevista é, assim, um procedimento de recolha de informação com recurso à comunicação verbal e à interacção.

1.6.3. Observação naturalista

A observação naturalista consiste na observação de comportamentos dos sujeitos no seu ambiente natural (Estrela, 1994).

Para Henry (cit. por Estrela, 1994, p. 49), “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural”. Tem como finalidade a recolha de todos os dados observados pelo investigador. Na observação naturalista, a posição do investigador é a de distanciamento e não inferência, ao contrário da que seria se se tratasse de observação participante (Estrela, 1994).

Segundo a perspectiva etológica (Estrela, 1994), a observação naturalista consiste em descrever os comportamentos do observado para conseguir determinar as funções que lhes correspondem, formulando inferências. Para isso atribui-se uma significação ou uma “função temporária” a uma expressão do comportamento, e logo que se verifica que a mesma correspondência entre comportamento e resposta se reproduz várias vezes, pode eliminar-se a inferência, que constitui um risco para a interpretação objectiva do comportamento observado (Montagner, cit. por Estrela, 1994, p.51).

Em oposição à perspectiva etológica, observação naturalista também é utilizada sob uma perspectiva ecológica, centrando-se o observador na descrição da situação em que se dá o comportamento. O indivíduo é observado no seu contexto e o

seu comportamento é considerado como uma resposta do indivíduo a um conjunto de estímulos. De acordo com esta perspectiva, são estabelecidas hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento através de inferências (Estrela, 1994).

A maior limitação da observação naturalista enquanto método de recolha de dados é a subjectividade dos resultados, como indica Estrela (1994, p.52): “as finalidades e as motivações atribuídas aos comportamentos decorrem da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o seu meio ambiente”.

Os dados recolhidos através da observação naturalista podem ser tratados quantitativamente ou qualitativamente, apesar desta metodologia, de acordo com Estrela (1994, p.53) ter escassas “possibilidades de comprovação experimental das interpretações inferidas”.

1.6.4. Testes Sociométricos

O teste sociométrico consiste em pedir, a cada membro de um grupo, que designem, entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se e aqueles com quem preferiam não se encontrar numa determinada actividade (Northway & Weld, 1957).

Jacob Levy Moreno foi o fundador da sociometria em 1934. Esta técnica de dinâmica de grupos pretende revelar e apreciar a estrutura e a dinâmica de um grupo e os padrões de aceitação e rejeição social dentro do mesmo. Esta técnica consiste na elaboração e aplicação de um teste sociométrico e posterior construção e análise de sociogramas.

Este teste permite, em primeiro lugar, descobrir a «posição sociométrica» de cada criança, ou seja, “em que grau é que ela é aceite pelos outros membros do grupo” pela contagem do número de vezes em que ela é escolhida (Northway & Weld, 1957, p. 11).

Segundo Northway e Weld (1957), os resultados do teste sociométrico permitem saber quais os maiores amigos do aluno, se o aluno tem um grupo restrito de amigos, ou se tem um grande número de amigos diferentes. Também permite verificar as reciprocidades, ou seja, se as crianças consideradas amigos por um aluno também gostam dele. Em terceiro lugar, o teste sociométrico permite saber se existe uma

integração perfeita de todos os alunos na turma ou se a turma é composta por pequenos grupos fechados.

De acordo com os mesmos autores, é através do teste sociométrico que se pode perceber se existe uma barreira entre alunos do género masculino e feminino, ou entre alunos com outras diferenças. Ainda pode mostrar quem quebra estas barreiras e realiza as suas escolhas para além delas, que são os “elementos integrantes do grupo”(p. 12).

Para Northway e Weld (1957), os testes sociométricos são úteis na organização e na remodelação da disposição dos alunos na sala ou na formação de grupos de trabalho. Usar a informação sobre as “preferências reais das crianças na organização das turmas ajudar-nos-á a criar um bom clima dentro da aula” (p.14).

A aplicação de testes sociométricos em datas diferentes permite aferir a evolução da estrutura do grupo, da posição sociométrica dos alunos e das relações interpessoais dentro do grupo (Northway & Weld, 1957).

1.6.5. Notas de campo

As notas de campo são, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”(p.150). Segundo os mesmos autores, em cada estudo, a elaboração de notas de campo podem originar um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o progresso do seu projecto e a reflectir sobre aspectos do desenvolvimento do mesmo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo incluem dois aspectos: descritivo e reflexivo. O primeiro consiste na descrição de uma situação, tentando não perder nenhuma informação do que é observado, mesmo que não pareça pertinente no momento. Nesta parte existe a preocupação de “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, registando objectivamente os pormenores do que aconteceu (p.152). Os aspectos descritivos das notas de campo podem englobar retratos dos sujeitos, reconstruções de diálogos, descrição do espaço físico, de actividades, do comportamento do próprio observador e outros relatos.

De acordo com os mesmos autores, para perder o mínimo de detalhes possível o registo deve ser realizado com brevidade após a observação da situação, não devendo ser adiado para outra altura. O segundo aspecto das notas de campo tem um carácter mais subjectivo, reflexivo. Nesta parte o investigador regista, sob a notação “C.O., que

quer dizer comentários do observador” os seus “sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões, reconceitos, clarificações e correcções dos erros e incompreensões das suas notas de campo” (p.165). Esta parte tenta apreender a perspectiva do observador, as suas preocupações e ideias. Os comentários do observador incluem “reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador” (p.166).

O objectivo das notas de campo é “captar uma fatia da vida” (Bogdan & Biklen (1994, p.152).

1.7. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi feita de acordo com o que a seguir se explica.

1.7.1. Análise documental empírica

Foram consultados vários documentos provenientes do processo individual do aluno. Foi realizada uma consulta ao Programa Educativo Individual do aluno para caracterizar o seu percurso escolar e perfil educacional, foram consultados os relatórios médicos contidos no processo cuja informação foi útil para identificar alguns antecedentes clínicos do aluno, e foi também consultado um relatório de avaliação em terapia da fala, útil na sua contribuição para a caracterização do aluno.

Para além do processo individual do aluno, também foram consultados o Projecto Educativo do Agrupamento, de onde se retirou a informação necessária para caracterizar o meio e a escola e o Projecto Curricular de Turma, cuja consulta permitiu a caracterização da estrutura e da dinâmica da turma.

Os documentos consultados foram disponibilizados pela Direcção do Agrupamento e pelas professoras de turma ao longo do presente ano lectivo. A Direcção autorizou a sua consulta mas não foi possibilitada a cópia de vários documentos cujo conteúdo é considerado relevante.

1.7.2. Entrevista

Para este estudo foram realizadas quatro entrevistas. Foi realizada uma entrevista a uma professora de uma aluna da escola que também integra a Unidade de Multideficiência e cujo trabalho é notoriamente um contributo para a inclusão da sua aluna (Anexo IV). Esta entrevista tem como objectivo a recolha de informações sobre

alguns aspectos relevantes para o estudo, informações essas que servem como referência relativamente ao problema identificado. Foi realizada no final do transacto ano lectivo. No início do presente ano lectivo foi também entrevistada a professora titular de turma do aluno com a finalidade de recolher dados relativos ao nível de actividade e participação do aluno na sala e à identificação de elementos que servem como barreiras ou facilitadores à inclusão (Anexo V). Uma terceira entrevista foi realizada com a professora de educação especial que apoia o aluno, e visa complementar este estudo ao abordar o problema num ângulo diferente (Anexo VI). A derradeira entrevista foi realizada com a professora titular de turma após a intervenção, visando a recolha de informações alusivas aos recursos disponibilizados ao aluno e à professora durante o período de intervenção, às concepções da professora sobre os benefícios da inclusão, as dificuldades experienciadas e a relação entre pares (Anexo VII).

Para cada entrevista foi construído um guião com as perguntas consideradas relevantes e um quadro com cinco blocos, contendo os objectivos específicos, os tópicos e observações para cada um dos blocos.

Em cada um dos momentos procurou-se criar um clima descontraído, explicando-se ao entrevistado a finalidade da entrevista e pedindo a permissão do mesmo para a gravar. Após a realização da entrevista, procedeu-se à sua transcrição, ou protocolo e à análise de conteúdo.

1.7.3. Observação naturalista

O aluno foi observado em duas ocasiões na sala de aula e uma no recreio (Anexo VIII). Essa observação permitiu recolher informações alusivas ao envolvimento e participação do aluno nas actividades de sala de aula e no intervalo, bem como à relação do aluno com os colegas e entre a professora e os alunos durante esses períodos de observação. Em cada uma das observações realizadas na sala de aula o observador posicionou-se em diferentes locais: numa ocasião sentou-se ao lado do aluno, numa outra ocasião sentou-se ao fundo da sala. No recreio, o observador posicionou-se num local suficientemente próximo do aluno e da professora de educação especial que o acompanha para poder observar. Devido à sua limitação na mobilidade, o aluno necessitou de constante acompanhamento durante as observações.

1.7.4. Sociometria

Foi aplicado um teste sociométrico à turma do Manuel. No dia da aplicação do teste faltaram quatro alunos. Pediu-se à professora que se ausentasse da sala, estando presente a coordenadora de estabelecimento. A presença da professora da turma poderia inibir a escolha de alguns alunos. O questionário foi lido em voz alta para toda a turma. Devido às limitações de alguns alunos em escrever, os nomes dos alunos foi escrito no quadro e um dos alunos foi auxiliado individualmente no preenchimento do questionário. Muitos alunos perguntaram novamente o conteúdo de cada pergunta e se poderiam escolher os colegas que faltaram. Todas as dúvidas foram esclarecidas. Aguardou-se até que todos os alunos concluíssem a tarefa. Os testes foram então recolhidos. Foram feitos os agradecimentos aos alunos, à coordenadora de estabelecimento e à professora da turma, que entretanto foi chamada para voltar à sala.

O Manuel também realizou o teste com a ajuda da professora de educação especial, respondendo às perguntas do questionário por apontar para as fotografias dos colegas. Este facto gerou um certo burburinho indesejável e curiosidade por parte dos colegas da turma, mas conseguiu-se proteger os dados registados no teste do aluno.

A professora da turma avançou com uma ideia: realizar problemas de matemática a partir das cópias dos testes dos alunos.

Com os questionários recolhidos procedeu-se à construção de matrizes para as escolhas, as reciprocidades das escolhas, para as rejeições e as reciprocidades das rejeições (Anexo IX). Foram então analisados os dados obtidos pela construção das matrizes sociométricas.

1.7.5. Notas de campo

Durante o presente ano lectivo surgiram algumas oportunidades para observar situações cujo registo é considerado pertinente para o presente trabalho.

Foram realizados três conjuntos de notas durante o mês de Outubro de 2010: um no dia doze, à porta da Unidade de Multideficiência, quando a mãe do Manuel e o aluno chegaram à escola, no dia quinze pela manhã, num encontro previamente marcado com a professora titular de turma do Manuel para a elaboração do Currículo Específico Individual do aluno e no dia dezoito, data de uma das reuniões informais organizadas pela Unidade de Multideficiência (Anexo X).

Estas notas de campo incluem observações alusivas à relação da professora com as suas colegas, à atitude da professora de turma perante a organização do trabalho a desenvolver com o Manuel e à atitude e expectativas da mãe do aluno em relação à inclusão do seu educando na escola.

2. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação – problema

2.1. O meio

A consulta do Projecto Educativo de Agrupamento permitiu elaborar a caracterização do meio. A escola situa-se no concelho de Setúbal, localizado numa zona geograficamente privilegiada de Portugal, formando uma península de cariz marcadamente urbano em contraste com uma apreciável componente rural, que o tornam heterogéneo, e um dos mais ecléticos de Portugal a nível paisagístico.

O surto demográfico do início da década de 70, aliado ao fenómeno da industrialização trouxe ao concelho, foz do rio Sado, um fluxo humano oriundo de várias províncias em primeira linha, e posteriormente a fixação de naturais oriundos dos países Lusófonos, que transformaram o concelho tradicionalmente piscatório, e agrícola num dos mais populosos do país, com grande diversidade cultural e que maior crescimento terá registado neste capítulo.

Este concelho, muitas vezes, muitas vezes fustigado pelo desemprego e convulsões sociais, caracterizado pelo seu painel de contrastes e pelo desaparecimento das actividades ligadas ao ensino, é distinguido por um elevado índice de insucesso escolar e de sub-alfabetização que preocupam os profissionais do ensino, avultando também a delinquência juvenil e a elevada taxa de abstenção escolar, que muito contribuem para o preocupante insucesso escolar.

O bairro que circunda a escola foi construído em 1976, e nele vivem à volta de 7000 pessoas. É um local onde convivem pessoas de diversas etnias: africanos, ciganos, timorenses. Esse factor certamente contribui para o alarmante nível de desemprego que se verifica na zona.

Os residentes vivem do trabalho precário, da mão-de-obra indiferenciada, de poucos recursos económicos, sendo o nível cultural baixo e os problemas sociais elevados, tal como já foi referido. As famílias, numerosas na maior parte, vivem com condições de vida a rondar o limiar da pobreza.

As crianças, quando não estão na escola, passam a maior parte do tempo entregues a si próprias, em casa ou na rua, sem qualquer tipo de orientação, acompanhamento ou vigilância. De resto, muitos dos problemas comportamentais dos alunos são também o reflexo de ambientes familiares em ruptura, de conflitos latentes, onde amiúde se deparam situações de violência doméstica e urbana, que tem como pano de fundo o flagelo do alcoolismo e da droga.

Nas escolas desta Freguesia do concelho de Setúbal as famílias destruturadas ou monoparentais são muito frequentes, o que a par das inúmeras carências a vários níveis, se reflecte nas escolas, sendo os casos de insucesso repetido, o abandono escolar, a assiduidade irregular, a falta de manuais e material escolar, a indisciplina e a violência, muito frequentes, assim como os comportamentos de risco e/ou desviantes e a incursão precoce na marginalidade.

2.2. A escola

Para caracterizar a escola foi também consultado o Projecto Educativo de Agrupamento. A escola (EB1/JI) foi construída em 2002, com um plano arquitectónico moderno. Recebe maioritariamente alunos moradores nos bairros limítrofes. Trata-se de uma escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária.

O Jardim de Infância é constituído por seis salas, três das quais funcionam no edifício da EB1 e as três salas restantes no espaço anteriormente ocupado pelo Espaço Aberto pertencente à Câmara Municipal. A faixa etária das crianças que o frequentam está compreendida entre os três e os seis anos. Cerca de 25% das crianças são de etnia Cigana e dos Palop's.

A Escola Básica do 1º Ciclo é constituído por catorze salas, uma biblioteca, um ginásio, um espaço de jogos, sala de computadores, sala de professores e dois gabinetes: gabinete para apoio e gabinete da coordenação de escola. Existe também um refeitório que serve todos os alunos. Na escola funciona ainda uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, que ocupa uma sala. Aqui faz-se também um trabalho de inclusão destas crianças na turma de origem.

Todas as turmas de 1º Ciclo têm actividades de Enriquecimento Curricular e Apoio ao estudo. A escola funciona em regime normal.

2.3. A turma

2.3.1. Distribuição espacial dos alunos

Os alunos estão distribuídos pela sala da forma como a seguinte planta da sala indica:

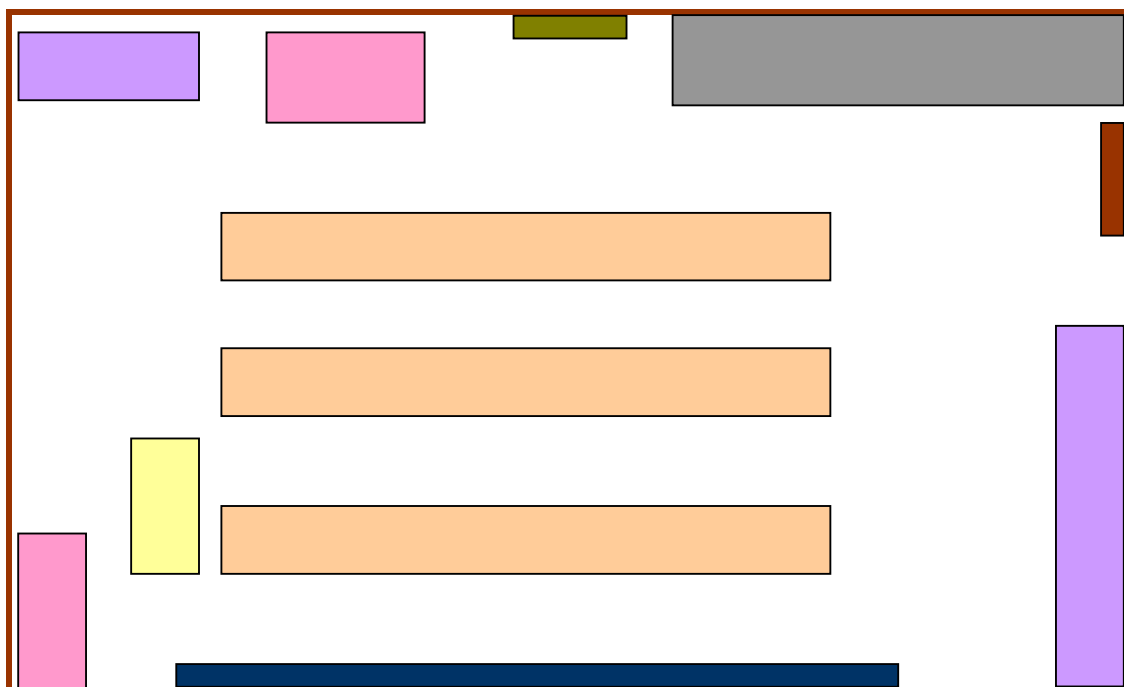










Figura 1- Planta da Sala de Aula

Legenda da planta da sala:

	secretária da professora titular de turma		quadro
	mesas dos alunos		porta da sala de acesso ao exterior
	armários de arrumação		despensa
	mesas de apoio		porta de acesso à area suja

De acordo com as observações realizadas (Anexo VIII), o Manuel desloca-se para a sala de aula num carrinho adaptado, semelhante a uma cadeira de rodas, e não tem uma mesa para si. O aluno trabalha geralmente no tabuleiro do seu carrinho ou numa mesa que a professora lhe atribui no próprio dia.

2.3.2. Descrição Estrutural

De acordo com a informação recolhida no Projecto Curricular de Turma, o nível etário dos alunos da turma x situa-se entre os 8 e os 10 anos, sendo que 8 são rapazes e 12 são raparigas.

No geral, são crianças que provêm de um estrato sócio-cultural médio/ baixo, alguns deles evidenciado dificuldades económicas, sendo que algumas delas ainda não adquiriram o material necessário para as aulas, nomeadamente alguns dos manuais escolares.

De referir que, embora 40% dos alunos não beneficie de Apoio Social Escolar, este facto decorre, na maioria dos casos, de os encarregados de educação não terem tratado da documentação necessária atempadamente.

Relativamente à ascendência, seis alunos são de etnia cigana, seis de origem africana e oito são lusos.

A maior parte dos alunos vive com a família nuclear, sendo que apenas 5 alunos vivem somente com um dos progenitores (4 com a mãe e 1 com o pai) e uma aluna está entregue a uma Instituição de Solidariedade Social de Apoio à Criança.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, a maioria ficou pelo 1º ciclo, existindo alguns casos em que os pais apenas sabem assinar o seu nome. Os Encarregados de Educação são, na maioria, as mães.

Relativamente à frequência do pré-escolar, dezassete alunos frequentaram, sendo que seis alunos frequentaram o pré-escolar do mesmo estabelecimento de ensino.

No que concerne ao ano de frequência, 7 alunos estão matriculados no 2º ano, seis pela segunda vez e uma pela primeira, uma vez que ficou retida no 1º ano de escolaridade. Treze alunos estão matriculados no 3º ano de escolaridade, sendo que um deles já ficou retido em anos anteriores, no entanto, como o aluno veio transferido de outra escola, ainda não existem dados sobre o mesmo. De referir que dois alunos matriculados no 3º ano, nunca compareceram à escola.

Catorze alunos encontram-se a frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular.

2.3.3. Descrição Dinâmica

Mediante a consulta ao Projecto Curricular de Turma, pode verificar-se que os alunos de 2º ano dividem-se em dois grupos, no que concerne ao nível da aprendizagem. Um grupo encontra-se a realizar trabalho de 1º ano e o outro a desenvolver trabalho de acordo com o ano de matrícula.

Os alunos matriculados no terceiro ano realizam todos trabalho correspondente a este ano à excepção do Manuel, que está abrangido pelo Decreto-Lei nº3, de 2008, beneficiando de um Currículo Específico Individual.

A área em que a maioria dos alunos da turma revela maior dificuldade é a Língua Portuguesa. Os alunos em geral revelam uma maior apetência para as Expressões e Ciências Experimentais.

Ao nível do comportamento, e de acordo com o que está registado no PCT, a turma é muito barulhenta e pouco concentrada, distraíndo-se com muita facilidade e dificultando a manutenção de um clima de calma na sala. Este comportamento prejudica o normal decorrer das aulas, bem como as aprendizagens, uma vez que os alunos se dispersam facilmente.

Apesar de procurarem melhorar a sua atitude, alguns alunos não cumprem as regras de sala de aula, nomeadamente, manterem-se sentados, pedirem a palavra para falar, respeitar a sua ordem de falar, entre outras.

De acordo com o que se refere no PCT, um factor comum a muitos alunos desta turma é a sua fraca capacidade de concentração e falta de hábitos e métodos de trabalho. Desmotivam-se com muita facilidade, não persistem nas suas tarefas e referem constantemente que não sabem fazer o trabalho dado, o que pressupõe uma falta de auto-confiança.

2.4. O aluno-alvo

2.4.1. Antecedentes clínicos

A análise de dois relatórios médicos constantes no processo do Manuel permitiu verificar os antecedentes clínicos do aluno.

Numa ecografia pré- natal pelas 18 semanas foram detectadas sequelas neurológicas de malformação cerebral. A ressonância magnética realizada confirmou

uma marcada dilatação dos ventrículos laterais e ausência do septo inter- ventricular cerebral. No relatório pode ler-se que o aluno é diagnosticado com um atraso psicomotor grave, com espasticidade marcada dos membros inferiores (sem marcha autónoma) e epilepsia desde os 17 meses, controlada por medicação regular. Iniciou a fisioterapia nos primeiros meses de vida. Apresentou um quadro de luxação das ancas que motivou várias cirurgias ortopédicas. Começou a sentar-se com equilíbrio aos 5 anos de idade.

Do ponto de vista motor é uma criança dependente na mobilidade básica, necessitando de ajuda para se deslocar. De acordo com os relatórios, a motricidade fina das mãos e a compreensão evoluíram significativamente. Relativamente às suas competências comunicativas/ linguísticas, começou a dizer as primeiras palavras aos 2 anos de idade e é uma criança com bastante intenção comunicativa. No entanto, o aluno apresenta um atraso do desenvolvimento da linguagem associado a uma disartria grave.

Neste momento apresenta uma paralisia cerebral com um quadro motor de diplégia espástica. O aluno é seguido em consultas de Desenvolvimento, Fisiatria, Ortopedia Infantil e Oftalmologia no Hospital.

2.4.2. Antecedentes escolares

Após a consulta do Programa Educativo Individual do aluno (Anexo I), verifica-se que o Manuel iniciou a frequência do ensino pré – escolar em Outubro de 2004, no J.I. do estabelecimento que ainda frequenta. No ano lectivo 2003/ 2004 iniciou o apoio terapêutico no SATP e no ano lectivo seguinte (Outubro de 2004) começou a beneficiar de apoio educativo, fisioterapia, psicomotricidade, terapia da fala e terapia ocupacional. Ingressou no 1º Ciclo no ano lectivo 2008/ 2009, após beneficiar de dois adiamentos de matrícula, mantendo as terapias e o apoio educativo. No ano seguinte passou a integrar a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita da sua escola, tendo terapia da fala, fisioterapia, psicomotricidade, psicologia e frequentando a sala Snoezelen (sala de estimulação multissensorial). No presente ano lectivo, o aluno está matriculado no 3º ano de escolaridade e continua a frequentar a unidade especializada, mantendo-se os apoios da educação especial, da terapia da fala, da fisioterapia, da psicomotricidade e da psicologia. O aluno é transportado, em grupo, à sala Snoezelen uma vez por semana.

2.4.3. Perfil educacional

Conforme indica o Programa Educativo Individual do aluno (Anexo I), atendendo à complexidade da sua problemática, o aluno beneficia de Currículo Específico Individual.

De acordo com o Registo de Avaliação Trimestral relativo ao 1º Período (Anexo II), o Manuel mostra-se uma criança meiga mas nem sempre colaborante com as actividades que lhe são propostas. A sua actividade depende da sua volição, apesar de se notarem melhorias a este nível. O registo aponta para uma postura do aluno mais responsável e receptiva para as aprendizagens.

2.4.3.1. Área da Comunicação

De acordo com um relatório da terapeuta da fala consultado no processo do aluno, o Manuel tem dispraxia e disartria, o que limita a sua expressão verbal. Ainda assim, o Registo de Avaliação Trimestral do 1º Período (Anexo II) refere que o aluno tem intenção comunicativa, e que utiliza um leque de palavras, monossílabos ou vogais para comunicar. Associado a estas expressões verbais, o aluno utiliza gestos naturais para tentar dizer a palavra correspondente. O aluno estabelece contacto visual durante a comunicação, sorri/vocaliza em resposta à presença de uma pessoa ou situação e chama a atenção do adulto, gesticulando e pronunciando algumas palavras. Interage, utilizando o “bom-dia”, “olá”, “tchau” na medida das suas possibilidades. Tem uma boa compreensão, identificando objectos de uso comum. Compreende ordens simples tais como: apanha, dá cá, onde está, vai buscar, chama o....

Segundo a entrevista à professora de educação especial (Anexo VI), o Manuel gosta de ‘contar’ o que se passou e de participar. Ainda assim, na mesma entrevista, a professora de educação especial menciona que na sala de aula existe pouca interacção entre a professora titular de turma e os outros alunos e o Manuel, o que limita a estimulação da comunicação nesse contexto.

O facto de o aluno não conseguir falar constitui uma dificuldade na relação da professora e da turma com o Manuel, como a mesma admite na entrevista realizada (Anexo V). A professora de turma refere que, apesar de saber que o aluno tem alguns conhecimentos e capacidades, sente dificuldades em seleccionar actividades para o aluno realizar, uma vez que acredita que o aluno não acompanha o currículo, nem vai ser capaz de acompanhar os colegas nos seus trabalhos. Apesar de afirmar que o aluno

faz parte da turma e de declarar o carinho que sente pelo menino, caracteriza o aluno como difícil de lidar. Reconhece que não se sente preparada para trabalhar com o Manuel, necessitando de formação específica e de materiais adaptados e adequados ao aluno.

Durante uma das observações realizadas na sala de aula, a professora titular de turma restringiu a comunicação com o Manuel ao mínimo, dando-lhe uma ficha e corrigindo-o utilizando muito poucas palavras: ‘não é assim’, ‘sim’, ‘tchau’ (Anexo VIIIa). Em outra observação realizada na sala de aula (Anexo VIIIc) a professora apenas olhou brevemente para o Manuel e elogiou-o no final do período de observação. Será que esta falta de estímulo comunicativo na sala de aula advém das dificuldades sentidas pela professora, nomeadamente na falta de formação em SAAC (Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação)? Ou será que, devido à restrita interacção existente a professora necessita de conhecer melhor o aluno?

O Registo de Avaliação Trimestral (Anexo II) refere que o aluno ainda não tem segurança em discriminar os símbolos do programa “escrita com símbolos” trabalhados: eu, triste e contente, cansado, sim e não mas já utiliza símbolos de alimentos para exemplificar a ementa do almoço ou do jantar. A introdução de novos símbolos de comunicação e o progresso do aluno na sua utilização devem ser seguidos também pela professora titular de turma, como tem sido a intenção da professora de educação especial (Anexo VI).

O desenvolvimento da competência comunicativa no Manuel poderá ter um impacto positivo também nos colegas, que provavelmente o deixarão de tratar como um bebé, de acordo com o que foi dito pela professora titular de turma (Anexo V), e passarão a tratar o Manuel como um dos seus pares.

Os motivos acima expostos fundamentam a necessidade de intervir na área da Comunicação.

2.4.3.2. Área da Socialização

O Registo de Avaliação Trimestral (Anexo II) indica que o Manuel é uma criança meiga e muito sociável. Refere que o aluno utiliza as formas convencionais de saudação e cortesia, na maior parte das vezes sem as vocalizar, recorrendo aos gestos. É uma criança que partilha os objectos com os colegas e adultos, mas ainda tem dificuldades em esperar pela sua vez, num jogo ou actividade. Reage ao contacto físico

com os outros mostrando alegria ou fazendo uma expressão de admiração se algum colega se dirige a ele de forma mais brusca.

Imita algumas acções dos adultos em tarefas simples. Pede, na maior parte das vezes, ajuda ao adulto para iniciar ou concluir uma tarefa. Participa com agrado nas actividades propostas.

Segue objectos num ângulo de 180°, bem como o movimento de pessoas na sala. Mantém o contacto visual com adultos e crianças, quer quando brincam ou o chamam à atenção.

A sua professora de educação especial refere que o Manuel é uma criança que gosta partilhar as suas vivências e de participar nas actividades (Anexo VI). No entanto, na sala de aula, o aluno adopta uma postura de passividade, conforme indicam as palavras da professora de educação especial (Anexo VI) e as observações realizadas na sala de aula do aluno (Anexo VIII).

Apesar de ser uma criança com intenção comunicativa, expressando-se através de sons, monossílabos e gestos, o Manuel é uma criança totalmente dependente do adulto, para a satisfação das suas necessidades básicas, razão pela qual necessita da presença constante por parte do adulto (Anexo II), o que também limita as suas relações sociais.

A análise dos testes sociométricos (Anexo IX) permite verificar que o Manuel foi escolhido duas vezes por um colega do sexo masculino e por uma colega do sexo feminino, ambas as vezes para realizar um trabalho de grupo. Uma vez que a professora revelou em entrevista que realiza poucos trabalhos de grupo (Anexo V) e que durante as observações realizadas na sala de aula foi desenvolvido apenas trabalho individual (Anexo VIII), as escolhas destes elementos da turma poderão estar relacionadas com o facto de simplesmente desejarem que o Manuel participe mais na sala de aula. Numa das observações realizadas (Anexo VIIIa) verificou-se a iniciativa de um dos alunos em ajudar o Manuel no seu trabalho, ao que o Manuel correspondeu com um sorriso. A cumplicidade observada poderá ser a razão desta escolha.

As reciprocidades nas escolhas realizadas pelos alunos no teste sociométrico distribuem-se na sua maioria entre alunos do mesmo género, havendo assim menos reciprocidades de escolhas entre elementos de género diferente. Por outro lado, existem apenas duas rejeições recíprocas entre os alunos da turma. O Manuel não foi rejeitado por nenhum colega, não entrando assim na rede das rejeições.

As interações observadas entre o Manuel e os colegas na sala de aula foram muito limitadas. Numa das observações não houve mesmo nenhum contacto entre estes, tendo o Manuel adoptado uma postura de observação silenciosa dos outros (Anexo VIIIc).

Em contexto de recreio, foram observadas duas atitudes menos positivas da parte dos colegas da escola em relação ao Manuel, como afastarem-se do carrinho do aluno e abandonarem a brincadeira com o Manuel por receberem uma proposta de outros colegas. No entanto, foi igualmente observada neste contexto uma atitude positiva entre um colega e o Manuel, em que ambos pareciam divertir-se juntos por um período de tempo enquanto modelavam plasticina (Anexo VIIIe). Nesta situação verificou-se o que a professora titular de turma referiu na sua entrevista: o colega do Manuel falava para este com uma linguagem demasiado infantil. Conforme refere a professora titular de turma (Anexo V), os colegas na turma falam com o Manuel como se ele fosse um bebé, e esta é uma questão que necessita de esclarecimento no grupo.

Pelo conjunto de situações acima descritas verifica-se a necessidade de intervir na área da Socialização.

2.4.3.3. Área da Colaboração entre Docentes

As afirmações da professora titular de turma na entrevista realizada (Anexo V) levam-nos a pressupor que esta encara a integração deste aluno como uma responsabilidade acrescida, o que, para si, implica um acréscimo na dificuldade que já sente na gestão do tempo com o restante grupo. Essa atitude gera em si uma certa desmotivação para investir no aluno, ainda que reconheça que o aluno sente prazer quando a professora lhe dedica a sua atenção.

Uma outra professora titular de turma da mesma escola que também foi entrevistada (Anexo IV) partilha a ideia de que existe uma grande exigência no trabalho com os outros alunos aos quais também gostaria de dedicar mais tempo. Refere também a falta de formação do pessoal docente e não docente no que diz respeito ao trabalho com alunos considerados com NEE e a falta de materiais e equipamentos, para além de considerar o número de alunos nas turmas excessivo, em especial nas turmas onde se integram alunos considerados com NEE.

Por outro lado, a professora afirma que tenta responder a essa exigência de todos os alunos, incluindo da sua aluna Joana, pois encara a inclusão como um factor

benéfico para a turma. Aponta para vários benefícios da Inclusão, provavelmente, os benefícios específicos da inclusão da sua aluna Joana na turma. Refere essencialmente que a inclusão beneficia todos os alunos pois desenvolve nesses alunos atitudes positivas. Além disso, também se verifica que a inclusão estimula a docente a procurar respostas educativas a questões que até então não tinham sido colocadas na sua prática pedagógica. A entrevistada A revela atitudes positivas face à inclusão e procura ser assertiva, trabalhando com os recursos existentes, sem utilizar a falta dos mesmos como forma de se desresponsabilizar perante a aluna e a turma. É uma docente que não se isola, mas que procura e dá ajuda num clima de colaboração entre profissionais. Procura transmitir essa atitude aos seus alunos, tornando-os menos individualistas e mais altruístas, através de estratégias de trabalho criança a criança, e de momentos de sensibilização pela diferença e pela necessidade de entreaajuda. Valoriza a diferença, procurando planificar actividades para todos, mesmo que adequadas à aluna Joana.

Podemos verificar que todas as estratégias utilizadas foram encontradas no seio da escola: quer dentro da própria docente (as suas atitudes e a sua prática pedagógica), quer em bibliografia, quer nos outros professores da escola, quer nas inter-relações que estabeleceu com toda a turma. As estratégias encontradas correspondem a estratégias de ensino, mas também a estratégias de aprendizagem para a própria docente. Pode assim observar-se como, num determinado contexto, é possível a superação da maior parte das dificuldades sentidas, recorrendo a estratégias que começam no interior dos profissionais: as suas percepções, atitudes e acções.

De forma similar, a entrevistada C (Anexo VI) descreveu como conseguiu superar algumas das suas dificuldades em incluir todos os alunos em contexto de sala de aula. Uma das formas encontradas pela professora foi a cooperação com as colegas. A professora referiu que esclareceu dúvidas com colegas mais experientes sobre o assunto, participou na elaboração conjunta de documentos e de planificações, partilhou e discutiu regularmente ideias até se chegar a um consenso e reuniu com os colegas de forma regular para apresentar trabalhos e discutir metodologias.

A professora de educação especial refere que o trabalho na turma pode ser organizado de forma a possibilitar a diferenciação pedagógica e que, como professora de educação especial do Manuel, considera importante sensibilizar a professora para não excluir alunos das actividades da turma. Na sua entrevista (Anexo VI), a professora de educação especial referiu que encontrou, ao longo da sua experiência, algumas estratégias que revelaram resultados positivos, como dedicar uma atenção mais

individualizada a alguns alunos, partilhar dúvidas com colegas mais experientes, planificar em conjunto com colegas que são encarados como uma equipa, planificar as actividades que envolvam todos os alunos, procurar informação científica de autores sobre o assunto e organizar a sua turma de forma a responsabilizar alunos por tarefas, o que inclui a atribuição a um aluno da tarefa de apoiar o aluno que tem barreiras à aprendizagem e à participação. A entrevistada não subestima a importância da valorização de todos os alunos nem do estímulo entre os alunos na sala de aula e no recreio na motivação dos alunos como grupo.

Assim, as entrevistas realizadas à professora titular de turma (Anexo IV) e à professora de Educação Especial (Anexo VI) mostram que existem na escola recursos baseados na capacidade de entreajuda entre docentes. No entanto, em momentos próprios nos quais a professora titular de turma poderia partilhar dúvidas e conhecimentos, verificou-se uma certa inibição da sua parte.

Foi realizada uma reunião na Unidade de Multideficiência onde a professora titular de turma do Manuel esteve presente (Anexo Xc), conjuntamente com outros docentes que trabalham com os alunos multideficientes naquela escola. Nesta ocasião as professoras de educação especial mostraram alguns trabalhos realizados na Unidade com os alunos e combinaram desde logo uma data para planear actividades em conjunto com cada uma das professoras. A observação dos trabalhos dos alunos levou à intervenção de alguns professores, no sentido de pedirem a colaboração das docentes de educação especial, ao que as docentes reasguraram os colegas da sua disponibilidade para momentos de entreajuda formal e informal. Foi nesta ocasião tão propícia à partilha de questões e ideias que a professora titular de turma do Manuel se manteve em silêncio, numa postura que revelou o seu pouco à vontade.

A professora interveio quando foi informada de um assunto directamente relacionado com o seu aluno, respondendo que concordava com a iniciativa das docentes de educação especial em efectuar o pedido de transporte para o aluno. Nessa intervenção, mais uma vez se verificou uma certa desresponsabilização da professora pelo aluno, tendo-se a professora alienado do processo de realizar o referido pedido, passando essa responsabilidade às docentes de educação especial.

No final da reunião foi pedido que os professores titulares de turma levassem para as salas de aula os processos dos alunos que se encontravam em cima da mesa. A professora do Manuel levantou-se e, acompanhada da colega com quem partilha o carro, saiu da Unidade, deixando o dossier do Manuel em cima da mesa, apesar da sua colega

ter levado consigo o dossier do seu aluno. Será que o considerou como pouco importante para a sua prática pedagógica? Ou será que confia nas colegas de educação especial para definir e desenvolver competências no aluno, esperando que estas tomem a iniciativa em auxiliá-la?

Numa outra ocasião, aquando da elaboração do Currículo Específico Individual do aluno (Anexo Xb) verificou-se uma atitude de aparente desinteresse pelo desenho curricular do aluno. A professora titular de turma do Manuel revelou que não sabia muito bem o que seria suposto ter consultado e que não se recordava do documento que havíamos realizado e avaliado no ano lectivo anterior. Apesar de ter havido alguma discussão sobre as competências a desenvolver com o aluno na área académica, a postura da professora foi a de um certo desinteresse, o que se verificou pela sua falta de iniciativa, mantendo-se na mesma posição, apenas olhando para a cópia do cei do aluno colocada na mão da professora de educação especial, mantendo a sua pasta fechada, sem tirar anotações...

Essa inibição e aparente despreocupação poderão estar relacionadas com o eventual sentimento de desmotivação que pode advir da sua dificuldade em conseguir lidar com a limitação na expressão verbal do Manuel. Provavelmente o facto de o Manuel ser um aluno ‘difícil de lidar’, como a professora o caracterizou, conduziu a professora titular de turma ao desinvestimento no seu aluno.

Ainda assim, as dificuldades da professora titular de turma podem ser minimizadas pela colaboração entre a equipa de docentes, técnicos e psicólogos. No entanto, para que a professora titular de turma beneficie desse recurso que se provou existir na escola, torna-se necessária uma sensibilização para que a sua prática pedagógica deixe de ser um acto solitário e passe a caracterizar-se pela abertura e partilha. Esse constitui o fundamento para a intervenção na área da Colaboração entre Docentes.

2.4.3.3.1. Atitude Relacional

A professora titular de turma do Manuel procura estabelecer uma relação de afectividade com o aluno. Como afirmou na sua entrevista (Anexo V), sente muito carinho pelo Manuel e refere que este aluno é bem-vindo na sala de aula. Caracteriza o seu aluno como sendo uma criança muito meiga e sossegada, complacente e que aprecia a atenção que lhe é dispensada. Por outro lado, refere que sente-se despreparada para

trabalhar com o Manuel porque este aluno não segue o ‘programa’, não faz os mesmos trabalhos nem fala como os outros. Acredita que o aluno nunca vai conseguir acompanhar os colegas. A professora identifica em si algumas fragilidades, tais como a falta de formação, de tempo e de paciência, e em contexto de sala de aula sublinha a exigência que sente do restante grupo, o que limita o tempo dedicado ao Manuel. Refere a sua dificuldade em encontrar materiais apropriados e actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, justificando esta dificuldade com o facto de não ser formada como educadora de infância que, na sua opinião, seria a formação necessária para desenvolver actividades com este aluno. A professora parte do pressuposto que a sua função de professora do primeiro ciclo não contempla esta tarefa, e portanto, não se identifica como responsável perante a mesma.

Nas observações realizadas em contexto de sala de aula (Anexo VIII) verificou-se que a professora titular de turma não estabeleceu contacto verbal ou visual com o aluno durante a maior parte do tempo. Numa das observações não lhe atribuiu nenhum trabalho nem nenhuma tarefa (Anexo VIIIc), esperando que a assistente operacional que acompanhava o aluno tomasse a iniciativa em decidir qual o trabalho a realizar por este, e numa outra observação (Anexo VIIla) a professora entregou ao Manuel, de forma hesitante, o mesmo trabalho que aos restantes alunos depois de perguntar à professora de educação especial se achava que o Manuel tinha competências para o fazer.

Estas observações permitiram identificar um paradoxo entre a afirmação da professora titular de turma, de que o Manuel «também faz parte da turma», e a sua actuação nos dois momentos de observação, nas quais o aluno foi ignorado durante a maior parte do tempo.

Esta atitude da professora poderá estar relacionada com falta de formação ou de informação. Além disso, professora talvez ‘desista’ deste aluno devido às dificuldades que sente em relacionar-se com ele o que, associado à exigência da restante turma, com alunos que ‘absorvem’ o seu tempo, provavelmente contribua para uma certa frustração na relação entre ela própria e o Manuel.

Durante as referidas observações (Anexo VIII) verificou-se que a atitude do aluno foi de expectativa perante a professora. O aluno observou com frequência a professora, que não correspondeu ao seu olhar, e a sua face expressou algumas vezes tristeza e ansiedade. Quando a professora lhe entregou um trabalho idêntico ao dos restantes alunos, o Manuel expressou muito entusiasmo na realização do mesmo. Escutou com atenção as explicações da professora e procurou fazer o seu melhor. Isto

indica que o aluno deseja fazer efectivamente parte da turma e procura estar à altura disso.

De acordo com a professora de educação especial do Manuel (Anexo VI), o aluno não gosta de ir para a sala de aula pois sente que lhe é atribuído um estatuto diferente do dos colegas, o que é confirmado pelo facto de ser frequentemente colocado por trás da secretária da professora, virado para a janela, vendo o exterior da sala sentado no seu carrinho.

Estes aspectos relacionais menos positivos constituem barreiras para a participação do aluno nas actividades da turma em contexto de sala de aula. Verifica-se, assim, a necessidade de intervir ao nível da Atitude Relacional.

2.4.3.3.2. Área Académica

Uma das medidas educativas estabelecidas para o Manuel foi a implementação de um Currículo Específico Individual, ou CEI (Anexo I). Este currículo constitui um anexo ao Programa Educativo Individual que é elaborado por toda a equipa de docentes e técnicos que trabalham com o aluno, sob a coordenação do professor titular de turma.

Numa das reuniões para a elaboração do CEI com a professora do Manuel (Anexo Xb) verificou-se alguma preocupação da parte da professora em definir as competências nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões perspectivando um progresso para o Manuel. Apesar disso, as competências foram registadas pela professora de educação especial, sem que se verificasse o cuidado de realizar uma pesquisa a documentos anteriores ou o recurso a algum tipo de material próprio para tomar notas. Essa postura demasiado desconfiada pareceu evidenciar que, na perspectiva da professora titular de turma, o desenvolvimento de competências no aluno é da responsabilidade primária da professora de educação especial, e não da sua própria.

Durante uma das observações realizadas em contexto de sala de aula (Anexo VIIIa), depois de distribuir as fichas pelos alunos da turma, a professora dirigiu-se à professora de educação especial que acompanhava o aluno, após um momento de hesitação, e questionou-a se o Manuel tinha competências para fazer a mesma ficha que os outros. Desta forma, a professora titular de turma revelou um desconhecimento das reais competências do aluno. Este desconhecimento poderá ter como causa principal a falta de interacção entre a professora titular de turma e o Manuel, verificada nas

observações naturalistas (Anexo VIII). Apesar disso, no registo de avaliação do 1º período (Anexo III), a professora refere o que tem trabalhado nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, ou seja, conteúdos que estão aquém das competências do aluno.

Na opinião da encarregada de educação (Anexo Xa), a professora não dedica atenção ao seu educando, colocando-o de parte e esquecendo-se dele nos momentos de visitas de estudo ou outras saídas. Nas suas palavras, não percebe porque é que a professora não inclui o aluno que é o seu filho, que tem o direito de participar como os outros alunos da turma. Ao agir assim, a professora impede o Manuel de aceder ao currículo por não procurar levar o aluno a participar nas actividades da turma.

O desenvolvimento de competências na área académica ou noutra área pressupõe a participação do aluno. É importante modificar a situação observada e permitir ao Manuel um maior envolvimento nas actividades do grupo. Torna-se assim imperativo intervir na área Académica.

2.5. Síntese Relevante

Apresenta-se seguidamente um quadro que contém referência às áreas seleccionadas para a intervenção, o resumo dos indicadores relevantes e a fonte de informação empírica.

Quadro 2 – Resumo das Áreas, Indicadores e Fontes

<u>Áreas</u>	<u>Indicadores Relevantes</u>	<u>Fonte</u>
Comunicação	O Manuel é um aluno com limitações na expressão verbal, tendo dificuldade completa em falar, mas revela intenção comunicativa, utilizando um leque de palavras, monossílabos e gestos naturais para tentar comunicar. O aluno estabelece contacto visual durante a comunicação, interage e tem uma boa compreensão. Na sala de aula existe pouca interacção entre a professora titular de turma e os outros alunos e o Manuel, o que limita a estimulação da comunicação nesse contexto. O facto de o aluno não conseguir falar constitui uma dificuldade na relação da professora e da turma com o Manuel. A professora de turma refere que, apesar de saber que o aluno tem	-Registo de avaliação trimestral do 1º período; -Entrevistas; -Observações naturalistas.

		alguns conhecimentos e capacidades, sente dificuldades em seleccionar actividades para o aluno realizar, uma vez que acredita que o aluno não acompanha o currículo, nem vai ser capaz de acompanhar os colegas nos seus trabalhos. Apesar de afirmar que o aluno faz parte da turma e de declarar o carinho que sente pelo menino, caracteriza o aluno como difícil de lidar. Reconhece que não se sente preparada para trabalhar com o Manuel, necessitando de formação específica e de materiais adaptados e adequados ao aluno.	
Socialização		<p>O Manuel é uma criança meiga e muito sociável, que gosta de partilhar as suas vivências e de participar nas actividades. No entanto, na sala de aula, o aluno adopta uma postura de passividade. As interações observadas entre o Manuel, a professora titular de turma e os colegas na sala de aula foram muito limitadas.</p> <p>O aluno é uma criança totalmente dependente do adulto, para a satisfação das suas necessidades básicas, razão pela qual necessita da presença constante por parte do adulto, o que também limita as interacções com os outros.</p> <p>Em contexto de recreio, houve alguma interacção entre o Manuel e os seus colegas, mas foram observadas duas atitudes menos positivas da parte dos colegas da escola em relação ao Manuel, como afastarem-se do carrinho do aluno e abandonarem a brincadeira com o Manuel por receberem uma proposta 'melhor'. Ainda neste contexto, verificou-se que os colegas da turma falam com o Manuel como se ele fosse um bebé, e esta é uma questão que ainda necessita de esclarecimento no grupo.</p>	<p>-Registo de avaliação trimestral do 1º período;</p> <p>-Entrevistas;</p> <p>-Observações naturalistas.</p> <p>-Teste sociométrico;</p>
	Cooperação entre Docentes	A professora titular de turma encara a integração deste aluno como uma agravante na dificuldade que já sente na gestão do tempo com o restante grupo. Essa atitude gera em si uma certa indisponibilidade para investir no aluno. A inibição e aparente despreocupação relativamente ao aluno reveladas pela professora titular de turma do Manuel poderão estar relacionadas com o eventual sentimento de frustração em	<p>-Entrevistas;</p> <p>-Observações naturalistas;</p> <p>-Notas de campo.</p>

		<p>conseguir lidar com o Manuel devido à limitação deste na expressão verbal. Provavelmente o facto de o Manuel ser um aluno 'difícil de lidar', como a professora o caracterizou, conduziu a professora titular de turma ao desinvestimento no seu aluno.</p> <p>Por outro lado, uma outra professora que se encontra numa situação semelhante afirma que a inclusão da sua aluna é de facto um desafio, ao qual tenta responder da melhor forma, sem se desresponsabilizar. Encara a inclusão como um factor benéfico para a turma, pois desenvolve nos alunos atitudes positivas e estimula a docente a procurar respostas educativas a questões que até então não tinham sido colocadas na sua prática pedagógica. A professora procura ser assertiva, trabalhando com os recursos existentes, sem utilizar a falta dos mesmos como forma de se desresponsabilizar perante a aluna e a turma. É uma docente que não se isola, mas que procura e dá ajuda num clima de colaboração entre profissionais. Procura transmitir essa atitude aos seus alunos, tornando-os menos individualistas e mais altruístas, através de estratégias de trabalho criança a criança, e de momentos de sensibilização pela diferença e pela necessidade de entreaajuda. Valoriza a diferença, procurando planificar actividades para todos, incluindo para a sua aluna.</p> <p>Além desta professora, existe a própria Unidade de Multideficiência, onde exercem funções professoras que se esforçam em facilitar o processo da inclusão dos alunos na escola.</p> <p>Verifica-se, assim, a existência no estabelecimento de ensino de docentes com a capacidade de entreaajuda. Esta capacidade constitui a base para um recurso humano valioso e disponível à professora titular de turma do Manuel.</p> <p>No entanto, em momentos privilegiados de partilha de dúvidas e conhecimentos, verificou-se que a professora titular de turma do Manuel se manteve em silêncio, numa postura que revelou a sua inibição.</p>	
	a) Atitude Relacional	A professora descreve o Manuel como sendo uma criança meiga e sossegada e	-Entrevistas; -Observações

Cooperação entre Docentes		<p>reconhece que o aluno aprecia a atenção que lhe dispense. No entanto, refere que sente-se despreparada para trabalhar com o Manuel porque este aluno não segue o ‘programa’, não faz os mesmos trabalhos nem fala como os outros. Acredita que o aluno nunca vai conseguir acompanhar os colegas. A professora identifica em si algumas fragilidades, tais como a falta de formação, de tempo e de paciência, e em contexto de sala de aula sublinha a exigência que sente do restante grupo, o que a limita no tempo que dedica ao Manuel.</p> <p>As observações realizadas, durante as quais a professora não estabeleceu contacto verbal ou visual com o aluno durante a maior parte do tempo, permitiram identificar um paradoxo entre a afirmação da professora titular de turma, de que o Manuel «também faz parte da turma», e a sua actuação nos dois momentos de observação, nas quais o aluno é ignorado durante a maior parte do tempo.</p> <p>Esta atitude da professora poderá estar relacionada com falta de formação ou de informação. Além disso, professora talvez ‘desista’ deste aluno devido às dificuldades que sente em relacionar-se com ele o que, associado à exigência da restante turma, com alunos que ‘absorvem’ o seu tempo, provavelmente contribua para uma certa frustração na relação entre ela própria e o Manuel.</p> <p>A entrevista, as observações e as notas de campo permitem inferir que professora parte do pressuposto que a sua função de professora do primeiro ciclo não contempla a tarefa de incluir um aluno que integra a Unidade de Multideficiência, e portanto, evidencia uma certa desresponsabilização perante o aluno.</p>	<p>naturalistas;</p> <p>-Notas de campo.</p>
	b) Área Académica	<p>Durante a elaboração do Currículo Específico Individual verificou-se alguma preocupação da parte da professora em definir as competências nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões perspectivando um progresso para o Manuel. No entanto, a professora demonstrou uma postura demasiado</p>	<p>-Programa Educativo Individual;</p> <p>-Notas de campo;</p> <p>-Observações naturalistas.</p>

		<p>descontraída, do que se infere que, na perspectiva da professora titular de turma, o desenvolvimento de competências no aluno é da responsabilidade primária da professora de educação especial, e não da sua própria.</p> <p>A questão da pouca dedicação da professora titular de turma ao aluno tornou-se visível para a mãe, que é encarregada de educação, e que inclusivé referiu que não entende porque é que a professora se esquece do seu educando e não o inclui.</p> <p>Numa das observações, a professora revelou desconhecer quais as reais competências do aluno.</p> <p>Este desconhecimento deverá ter como causa principal a falta de interacção entre a professora titular de turma e o Manuel.</p> <p>Ao agir assim, a professora impede o Manuel de aceder ao currículo por não procurar levar o aluno a participar nas actividades da turma.</p>	
--	--	---	--

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. Pressupostos teóricos

A recolha de informações realizada na durante a investigação possibilitou a aquisição de conhecimentos relativos ao contexto escolar escolhido que permitem a delineação de um plano de intervenção, correspondente à primeira parte da fase da acção, que se espera ter um efeito positivo na situação- problema observada.

Tanto a teoria como o bom senso sugerem que os resultados de uma qualquer actividade são potenciados quando são planeados.

De acordo com Arends (1993), a planificação do professor determina aquilo que é ensinado na escola. O currículo nacional sofre um processo de adaptação, no qual o professor decide que conteúdos curriculares são os mais importantes para a aprendizagem do aluno. Para além da escolha de conteúdos e competências associadas, a planificação implica também a tomada de decisões sobre o ritmo, a sequência e a ênfase atribuídos ao desenvolvimento de actividades, ao tempo de instrução dedicado a alunos individualmente ou em grupos, as atitudes que se pretende que os alunos desenvolvam, a coesão do grupo, a organização de horários, entre outros factores.

Arends (1993) refere que a planificação e a tomada de decisões dos professores pode ter como referência diferentes períodos de tempo, abrangendo um ano lectivo, um mês, uma semana, um dia ou apenas alguns minutos. As planificações que contemplam períodos de tempo diferentes diferem entre si, mas todas são importantes. A planificação que um professor faz para um dia é influenciada pelos resultados das aulas anteriores e também influenciará as planificações futuras.

Segundo o mesmo autor, uma perspectiva tradicional alusiva ao processo de planificação tem sido referida como o modelo racional – linear. O que caracteriza este modelo é a escolha cuidadosa de objectivos como ponto de partida para alcançar os resultados pretendidos.

Em oposição a esta perspectiva Weick (1979, cit. por Arends, 1993) apresenta o modelo não –linear. Invertendo o processo implícito no modelo racional – linear, a planificação é realizada a partir de acções que produzem resultados que, por sua vez, constituem o fundamento para a definição de metas. A planificação processa-se de uma forma não linear, mas cíclica, numa série de tentativas e erros. Ainda assim, os professores que atendem aos aspectos não - lineares de planificação estabelecem metas que direccionam a sua acção e a aprendizagem dos alunos.

Arends (1993) defende que o estabelecimento de metas proporciona aos professores e alunos um sentido de direcção e ajuda os alunos a tomar consciência das metas implícitas nas tarefas que lhes são propostas. A prossecução de objectivos desafiantes mas alcançáveis são um factor de motivação nos alunos e ajuda-os a focalizar a sua atenção em determinada aprendizagem.

De acordo com o mesmo autor, o ensino tem como finalidade a promoção da alteração do comportamento dos alunos e a direcção desta mudança é descrita pelos objectivos. Estes constituem uma afirmação descritiva da mudança que o professor pretende promover nos seus alunos, quer seja esta mais simples, como uma acção

motora básica, quer implique processos cognitivos complexos que são difíceis de observar.

Por outro lado, o autor alerta para a desvantagem de atribuir uma importância excessiva aos objectivos da planificação, o que pode limitar a atenção dada pelos alunos a outros aspectos da aprendizagem e pode tornar os professores menos sensíveis às ideias expressas pelos alunos durante as aulas.

Ainda assim, a planificação é necessária porque o estabelecimento de metas ou objectivos é essencial para a eficácia de uma aula. Sem uma direcção, proporcionada pela planificação, a aprendizagem far-se-á completamente ao acaso e será improdutiva.

A planificação afecta também a gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula, reduzindo os problemas disciplinares e as interrupções. O desenvolvimento de actividades e interacções com um encadeamento harmonioso contribui para a supressão de muitos dos problemas de gestão de sala de aula. Este tipo de planificação inclui a valorização de um comportamento responsável e da negociação como parte integrante da aprendizagem (Arends, 1993).

Ainscow (1993, p.80) acredita que “a actuação dos professores, as decisões que tomam, as experiências que proporcionam e as relações que estabelecem com os seus alunos, têm uma grande influência no desenvolvimento das crianças”. Para o mesmo autor, o sucesso da aprendizagem depende de três critérios pedagógicos: o conhecimento profundo dos alunos, a atribuição pelos alunos de um sentido pessoal às tarefas que desempenham, e a organização das aulas que estimule a participação e o esforço. Estes critérios pedagógicos também devem influenciar a planificação do professor.

Arends aponta para o carácter específico de cada planificação e para a importância de esta reflectir a criatividade do professor que constitui um estímulo para a aprendizagem:

O ensino e a aprendizagem são processos criativos e evolutivos que deveriam ser atribuídos a grupos específicos de alunos numa altura determinada. Só quando se conseguir fazê-lo é que as lições se elevarão acima da monotonia e proporcionarão aos alunos estimulação intelectual. (1993, p. 60)

A eficácia da planificação ficaria comprometida se não se realizasse a sua avaliação. A reflexão sobre a acção afectará as decisões seguintes do professor e reajustará a sua actuação.

A reflexão sistemática sobre a prática educativa com o intuito de a melhorar é uma característica da metodologia de investigação- acção. Os resultados da reflexão são transformados em prática, a qual, por sua vez, dá origem a novos objectos de reflexão. Esta dinâmica entre a acção e a reflexão vai influenciando o processo de tomada de decisões e de intervenção do professor (Sanches, 2005).

O contributo da investigação-acção na prática educativa leva a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança.

2. Fundamentos Empíricos

A análise da informação recolhida através das entrevistas, das notas de campo, das observações naturalistas e da sociometria permite-nos inferir que a professora titular de turma necessita de apoio e colaboração para desenvolver o trabalho nas áreas que estão mais directamente relacionadas com o aluno: as áreas da comunicação, socialização e área académica.

Verifica-se que, apesar de o Manuel demonstrar intenção comunicativa, de corresponder à interacção com a professora com maior entusiasmo e empenho nas actividades e de estar integrado numa turma onde os colegas evidenciam, ainda que pontualmente, o seu carinho por ele, a professora titular de turma não explora estes aspectos positivos que a rodeiam, impedindo a participação do Manuel na vida da sala de aula.

A análise dos dados recolhidos permite verificar que existem na escola recursos humanos e materiais necessários para garantir uma resposta adequada às necessidades do aluno, quer pelos docentes de educação especial, quer pela professora titular de turma, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade de vida do Manuel. No entanto, estes recursos que a escola disponibiliza têm um grande potencial que a professora titular de turma aparenta desperceber, provavelmente porque entende que a educação deste aluno não é da sua responsabilidade, facto que justifica pela sua falta de formação específica, pela prioridade que atribui à instrução do restante grupo e pela despreocupação resultante do apoio constante que este aluno recebe na unidade especializada.

Como consequência desta desresponsabilização, que para além dos motivos acima indicados também pode ter sido causada pela sua própria desmotivação e

frustração ao experienciar o insucesso na sua relação com o Manuel, a professora titular de turma investe muito pouco na sua relação com o aluno. Além disso, a docente manifesta a sua descrença na capacidade do aluno, o que logo à partida, limita as suas expectativas em relação ao mesmo.

Por outro lado, a análise da informação recolhida também possibilita a constatação de que a professora deseja que o Manuel esteja incluído e que manifesta afecto pelo aluno, ainda que de uma forma inconstante. No entanto, a professora procura uma resposta para o aluno apenas em si própria, centrando-se em si e não olhando para os recursos que estão ao seu redor, e uma vez que não tem a capacidade de oferecer ao aluno uma resposta excelente, opta pela quase indiferença em relação ao Manuel.

Assim, procurando contribuir para colmatar todas estas dificuldades detectadas através da recolha de informação realizada, considerou-se imperativo intervir nas áreas da colaboração entre docentes e atitude relacional.

Portanto, para assegurar uma maior participação do aluno nas actividades desenvolvidas na sala de aula, junto com a sua professora titular de turma e dos seus colegas, e para fomentar o sentimento de pertença e aceitação do Manuel, considerou-se pertinente a elaboração de um plano de intervenção que contemple as áreas da comunicação, socialização, académica, colaboração entre docentes e atitude relacional.

3. Planificação

A planificação que a seguir se apresenta foi elaborada com o intuito de constituir uma resposta à situação preocupante observada.

Por um lado, objectiva-se um trabalho em colaboração que aumente a eficiência e competência dos profissionais que intervêm com este aluno, provendo-lhe assim uma resposta educativa mais eficaz e, por outro lado, através dessa colaboração ambiciona-se uma maior actividade e participação do aluno nas actividades desenvolvidas pela turma no âmbito das áreas académica, de comunicação e socialização. É desejável que esta resposta tenha um impacto positivo no ambiente de sala de aula, criando um clima de pertença, entusiasmo e valorização de todos, contribuindo para um maior bem-estar psico- afectivo do aluno na escola.

A intervenção pretende, em última análise, permitir ao aluno uma aprendizagem em conjunto pelo encontro de formas de aumentar a sua participação na

sua turma de referência, independentemente do seu nível académico e social, ou seja, a intervenção pretende constituir um caminho para a inclusão do aluno na escola.

3.1. Global

Os quadros que em seguida se apresentam constituem a planificação global para cada área de intervenção: área da Comunicação, área da Socialização, área da Colaboração entre Docentes e as áreas nas quais a última se subdivide: área da Atitude Relacional e área Académica.

Os objectivos, as actividades e as estratégias apresentadas não encerram em si todo o trabalho que é desenvolvido com o aluno. O seu Programa Educativo Individual inclui o desenvolvimento de muitas outras competências em várias áreas.

Quadro 3- Planificação Global da Intervenção: Área da Comunicação

Área da Comunicação				
Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
Levar a professora titular de turma a proporcionar actividades adaptadas de forma a possibilitar e promover a participação do aluno no circuito de comunicação da turma.	a) Aumentar a capacidade de atenção/concentração do aluno;	-Fomentar a interacção com os outros, levando o aluno a utilizar formas sociais consensuais mais simples (bom-dia, boa tarde, olá, tchau!, obrigado,...);	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Terapeuta da fala; -Professora de Educação Especial; -Assistente Operacional; -Colegas da turma.	-Registo em grelhas de avaliação semanal;
	b) Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal simples;			-Registo de avaliação trimestral;
	c) Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal complexo;	-Proporcionar a participação do aluno em trabalhos a pares, interagindo com o seu colega;	<u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste; -Computador; -Software educativo;	-Observação directa de comportamentos.
	d) Estimular a capacidade de expressão verbal oral;	-Utilizar tecnologias de apoio;	-Programa GRID 2; -Símbolos SPC;	
	e) Estimular o desenvolvimento da comunicação simbólica;	-Aumentar o conhecimento do aluno sobre os símbolos do SPC;	-Caderno de comunicação; -Digitalizador	
	f) Promover a interacção com o outro.	-Incentivar o aluno a comunicar		

		<p>com símbolos do SPC;</p> <p>-Ajudar o aluno a ler e interpretar símbolos e imagens estabelecendo relações entre os dois;</p> <p>-Solicitar ao aluno que execute ordens incluindo referências à posição relativa de pessoas ou objectos (atrás, à frente, ao lado, em cima, em baixo);</p> <p>-Ajudar o aluno a compreender as intenções e as mensagens que lhe são comunicadas;</p> <p>-Ajudar o aluno a comunicar as suas intenções e as mensagens;</p> <p>-Incentivar o aluno a nomear objectos de uso comum (do seu quotidiano);</p> <p>-Incentivar o aluno a dizer algumas palavras por repetição do adulto/collega;</p> <p>-Incentivar o aluno a verbalizar vontades.</p>	<p>da fala «Big Mack»;</p> <p>-Pointer;</p> <p>-Switch/ rato adaptado.</p>	
--	--	---	--	--

Quadro 4- Planificação Global da Intervenção: Área da Socialização

Área da Socialização				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação

<p>-Promover a integração do aluno na organização social do trabalho na sala de aula;</p> <p>-Estimular a interacção entre colegas durante o recreio;</p> <p>-Promover a amizade entre o aluno e os seus colegas.</p>	<p>a) Ajudar o aluno a relacionar-se adequadamente com colegas e adultos;</p> <p>b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel;</p> <p>c) Fomentar atitudes de solidariedade nos alunos.</p> <p>d) Promover a participação do aluno nas actividades de trabalho de grande e pequeno grupo/ a pares;</p> <p>e) Promover a interacção com outras crianças em momentos de aprendizagem informal e de lazer.</p>	<p>-Estabelecer um momento de recepção ao aluno (Manuel) na sala de aula;</p> <p>-Utilizar tecnologias de apoio;</p> <p>-Promover trabalhos a pares e trabalhos de grupo;</p> <p>-Envolver grupos de alunos em actividades lúdicas no recreio;</p> <p>- Assegurar o cumprimento das regras de um jogo ou actividade por todos os alunos, nomeadamente ser capaz de esperar pela sua vez;</p> <p>- Desenvolver jogos promotores de amizade entre os alunos.</p> <p>-Partilhar objectos ou comida com os seus pares;</p> <p>- Rever as regras de sala de aula antes de iniciar as actividades;</p> <p>- Incentivar a automonitorização dos comportamentos dos alunos;</p> <p>- Incentivar a autoregulação dos comportamentos</p>	<p><u>Recursos humanos:</u></p> <p>-Professora titular de turma;</p> <p>-Professora de Educação Especial;</p> <p>-Assistente Operacional;</p> <p>-Colegas da turma.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>-Material de desgaste;</p> <p>-Material para a realização de jogos ao ar livre: bolas, arcos, cordas...;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Software educativo;</p> <p>-Programa GRID 2;</p> <p>-Símbolos SPC;</p> <p>-Digitalizador da fala «Big Mack»</p> <p>-Switch/ rato adaptado;</p> <p>-Pointer;</p> <p>-Grelhas de automonitorização de comportamentos.</p>	<p>-Registo em de grelhas de avaliação semanal;</p> <p>-Registo de avaliação trimestral;</p> <p>-Observação directa de comportamentos.</p>
---	---	--	---	--

		dos alunos através de actividades lúdicas.		
--	--	--	--	--

Quadro 5- Planificação Global da Intervenção: Área da Colaboração entre Docentes

Área da Colaboração entre Docentes				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
<p>-Realizar uma articulação eficaz entre a equipa multidisciplinar que apoia os alunos com Multideficiência.</p> <p>-Trabalhar em colaboração com a professora titular de turma.</p>	<p>a) Promover reuniões de trabalho com todos os docentes que têm alunos integrados na Unidade de Multideficiência, que constituam um espaço privilegiado de diálogo e tomada de decisões;</p> <p>b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências;</p> <p>c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.</p>	<p>-Envolver a professora titular de turma em momentos de planificação conjunta de actividades;</p> <p>-Cooperar com a professora titular de turma no desenvolvimento das actividades planeadas em conjunto;</p> <p>-Envolver a professora titular de turma em momentos de avaliação das actividades desenvolvidas em conjunto;</p> <p>-Incentivar a professora titular de turma a participar activamente nas reuniões de balanço do trabalho desenvolvido com os alunos integrados na Unidade de Multideficiência.</p>	<p><u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação Especial; Técnicos: Terapeuta da Fala; Fisioterapeuta; Psicóloga; Psicomotricista.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> -CEI; - Planificação mensal para o 3º ano.</p>	<p>-Observação directa de comportamentos;</p> <p>- Preenchimento semanal de uma lista de verificação.</p>

Quadro 6- Planificação Global da Intervenção:**Área da Colaboração entre Docentes - a) Atitude Relacional**

Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação

<p>-Levar a professora a mediar, encorajar e cooperar com os alunos na manifestação de interações e formas de ajuda mútua positivas.</p> <p>-Aprofundar a relação professora-aluno;</p> <p>-Proporcionar o bem estar psico-afectivo do aluno na escola.</p> <p>-Reorganizar a sala de aula de forma a melhorar as condições de circulação, acessibilidade e visibilidade;</p>	<p>a) Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno;</p> <p>b) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de atitudes de solidariedade em momentos de formação cívica dirigidos pela professora de turma;</p> <p>c) Promover momentos regulares de reflexão sobre as emoções evidenciadas pelo aluno durante um determinado período.</p> <p>d) Reorganizar o espaço físico da sala de aula: colocação de alunos, acesso a materiais e criação de áreas de trabalho.</p>	<p>-Apetrechar a sala de aula com ficheiros para os alunos utilizarem em momentos de trabalho autónomo;</p> <p>- Supervisionar a turma em actividades organizadas pela professora de turma, de forma a que esta tenha disponibilidade para apoiar os alunos com maior dificuldade na aprendizagem;</p> <p>- Dinamizar actividades de formação cívica, sensibilizando os alunos para o respeito pela diferença.</p> <p>- Elaborar em conjunto grelhas de registo semanal da participação do aluno e da expressão das suas emoções;</p> <p>-Utilizar tecnologias de apoio.</p>	<p>Professora titular de turma;</p> <p>Professores de Educação Especial;</p> <p>Colegas da turma;</p>	<p>-Preenchimento semanal de uma lista de verificação;</p> <p>-Observação directa de comportamentos.</p>
---	--	--	---	--

Quadro 7- Planificação Global da Intervenção:**Área da Colaboração entre Docentes - b) Área Académica**

Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
<p>-Promover actividades, previamente planeadas entre a docente de turma e a docente de Educação</p>	<p>a) Desenvolver a atenção e a concentração;</p> <p>b) Desenvolver capacidades motoras e de interacção com os seus pares;</p>	<p>-Utilizar experiências multissensoriais;</p> <p>-Utilizar tecnologias de apoio;</p> <p>-Utilizar conceitos</p>	<p><u>Recursos humanos:</u></p> <p>-Professora titular de turma;</p> <p>-Professora de Educação Especial;</p> <p>-Colegas da</p>	<p>-Registo em grelhas de avaliação semanal;</p> <p>-Registo de avaliação trimestral;</p>

<p>Especial, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.</p> <p>-Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno.</p>	<p>c) Desenvolver capacidades de motricidade fina;</p> <p>d) Desenvolver a percepção auditiva;</p> <p>e) Desenvolver a expressão corporal;</p> <p>f) Desenvolver a Comunicação/expressão oral;</p> <p>g) Identificar o meio ambiente mais próximo;</p> <p>h) Adquirir conceitos espaço-temporais;</p> <p>i) Orientar-se espacial e temporalmente;</p> <p>j) Explorar Objectos;</p> <p>l) Adquirir o conceito de quantidade;</p> <p>m) Adquirir o conceito de número;</p> <p>n) Adquirir a noção de tamanho, forma, peso e cor;</p> <p>o) Fazer comparações entre letras/palavras.</p>	<p>concretos antes de ensinar os abstractos;</p> <p>-Introduzir novos conceitos com base nos conhecimentos prévios do aluno;</p> <p>-Relacionar os conteúdos com as experiências dos alunos;</p> <p>-Adaptar a linguagem nas apresentações orais de modo a que todos compreendam as instruções dadas;</p> <p>-Dar orientações curtas e directas;</p> <p>-Elogiar os esforços dos alunos;</p> <p>-Permitir a forma de resposta oral;</p> <p>-Permitir que o aluno demore o tempo que necessita para realizar a actividade;</p> <p>- Reduzir os factores de distração na sala de aula;</p> <p>-Escolher um aluno para trabalhar a pares;</p> <p>-Alterar as fichas diminuindo o grau de dificuldade das mesmas;</p> <p>-Alterar as fichas modificando as formas das questões e de resposta;</p>	<p>turma.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>-Material de desgaste;</p> <p>-Material para a realização de jogos ao ar livre: bolas, arcos, cordas...;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Software educativo;</p> <p>-Programa GRID;</p> <p>-Símbolos SPC;</p> <p>-Digitalizador da fala «Big Mack»</p> <p>-Switch/ rato adaptado.</p>	<p>-Observação directa de comportamentos.</p>
--	---	---	--	---

		-Prover fichas com menos conteúdo e mais espaço para as respostas.		
--	--	--	--	--

3.2. Semanal

Durante o presente ano lectivo, o aluno experienciou uma situação de desajuste da medicação que o colocou em perigo de vida. O aluno esteve internado no Hospital de Santa Maria durante o mês de Dezembro e só regressou à escola em meados de Janeiro. Durante duas semanas, o aluno foi observado e procedeu-se à sua reavaliação para determinar se houve alguma alteração no perfil de funcionalidade do aluno.

Após esse período de observação e readaptação, procurou-se dar início à intervenção delineada começando pela actividade de reunião de todos os professores dos alunos integrados na Unidade de Multideficiência, seguida da reunião com a professora titular de turma do Manuel. Foram efectuados alguns esforços nesse sentido, que se revelaram infrutíferos, devido essencialmente à indisponibilidade de alguns elementos. Assim sendo, a intervenção teve início perto do final do mês de Fevereiro, mas sofreu uma interrupção de duas semanas por motivo de falta da professora titular de turma.

Apresentam-se, em seguida, os quadros de planificação semanal correspondentes ao período de intervenção. A planificação das áreas da comunicação, da socialização, da atitude relacional e académica foi realizada em conjunto com a professora titular de turma durante o desenvolvimento das actividades no âmbito da área de cooperação entre docentes, no final de cada semana.

Quadro 8- Planificação da 1ª semana da Intervenção

Semana de 21 a 25 de de Fevereiro de 2011				
Área: Colaboração entre Docentes				
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
-Realizar uma articulação eficaz entre a equipa	a) Promover reuniões de trabalho com todos os	-Envolver a professora titular de turma em momentos	Recursos humanos: Professores	Preenchimento de uma lista de

<p>multidisciplinar que apoia os alunos com Multideficiência.</p> <p>-Trabalhar em colaboração com a professora titular de turma.</p>	<p>docentes que têm alunos integrados na Unidade de Multideficiência, que constituam um espaço privilegiado de diálogo e tomada de decisões;</p> <p>b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências;</p> <p>c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.</p>	<p>de planificação conjunta de actividades;</p> <p>-Incentivar a professora titular de turma a participar activamente nas reuniões de balanço do trabalho desenvolvido com os alunos integrados na Unidade de Multideficiência.</p>	<p>titulares de turma;</p> <p>Professores de Educação Especial.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>-CEI;</p> <p>-Planificação mensal para o 3º ano.</p>	<p>verificação.</p>
---	--	---	--	---------------------

Quadro 9 – Planificação da 2ª semana de Intervenção

Semana de 28 de Fevereiro a 4 de Março de 2011					
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
Área da Comunicação	<p>Levar a professora titular de turma a proporcionar actividades adaptadas de forma a possibilitar e promover a participação do aluno no circuito de comunicação da turma.</p>	<p>d) Estimular a capacidade de expressão verbal oral;</p> <p>f) Promover a interacção com o outro.</p>	<p>-Fomentar a interacção com os outros, levando o aluno a utilizar formas sociais consensuais mais simples (bom-dia, boa tarde, olá, tchau!, obrigado,...) ;</p> <p>-Utilizar tecnologias</p>	<p><u>Recursos humanos:</u></p> <p>-Professora titular de turma;</p> <p>-Colegas da turma.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>-Digitalizador da fala «Big Mack».</p>	<p>Observação directa de comportamentos.</p>

			de apoio; -Incentivar o aluno a dizer algumas palavras por repetição do adulto/colega.		
Área da Socialização	-Promover a integração do aluno na organização social do trabalho na sala de aula.	b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel; d) Promover a participação do aluno nas actividades de trabalho de grande e pequeno grupo/ a pares.	-Estabelecer um momento de recepção ao aluno (Manuel) na sala de aula; Utilizar tecnologias de apoio.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Pointer.	-Observação directa de comportamentos.
Área da Colaboração entre Docentes	-Trabalhar em cooperação com a professora titular de turma.	b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências; c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	-Envolver a professora titular de turma em momentos de planificação conjunta de actividades; -Cooperar com a professora titular de turma no desenvolvimento das actividades planeadas em conjunto; -Envolver a professora titular de turma em momentos de avaliação	<u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação Especial. <u>Recursos materiais:</u> -CEI; -Planificação mensal para o 3º ano.	-Observação directa de comportamentos; - Preenchimento semanal de uma lista de verificação.

			das actividades desenvolvidas em conjunto.		
Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional	-Aprofundar a relação professora-aluno.	a) Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno;	- Supervisionar a turma em actividades organizadas pela professora de turma, de forma a que esta tenha disponibilidade para apoiar os alunos com maior dificuldade na aprendizagem.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial.	Observação directa de comportamentos.
Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica	Promover actividades, previamente planeadas entre a docente de turma e a docente de Educação Especial, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	a) Desenvolver a atenção e a concentração; c) Desenvolver capacidades de motricidade fina; d) Desenvolver a percepção auditiva; f) Desenvolver a Comunicação/expressão oral; o) Fazer comparações entre letras/palavras.	-Utilizar tecnologias de apoio; -Adaptar a linguagem nas apresentações orais de modo a que todos compreendam as instruções dadas; -Dar orientações curtas e directas; -Elogiar os esforços dos alunos; -Permitir	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste.	-Observação directa de comportamentos.

			<p>que o aluno demore o tempo que necessita para realizar a actividade;</p> <p>-Alterar as fichas diminuindo o grau de dificuldade das mesmas;</p> <p>-Alterar as fichas modificando as formas das questões e de resposta;</p> <p>-Prover fichas com menos conteúdo e mais espaço para as respostas.</p>		
--	--	--	--	--	--

Quadro 10 – Planificação da 3ª semana de Intervenção

Semana de 7 a 11 de Março de 2011					
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
Área da Socialização	<p>-Promover a amizade entre o aluno e os seus colegas.</p> <p>-Estimular a interacção entre colegas durante o recreio.</p>	<p>b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel;</p> <p>c) Fomentar atitudes de solidariedade nos alunos.</p> <p>e) Promover a interacção com outras crianças</p>	<p>-Utilizar tecnologias de apoio;</p> <p>-Envolver grupos de alunos em actividades lúdicas no recreio;</p> <p>- Assegurar o cumprimento das regras de um jogo ou actividade por</p>	<p><u>Recursos humanos:</u></p> <p>-Professora titular de turma;</p> <p>-Professora de Educação Especial;</p> <p>-Assistente Operacional;</p> <p>-Colegas da turma.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>-Material de</p>	<p>-Registo em grelhas de avaliação semanal;</p> <p>-Observação directa de comportamentos.</p>

		em momentos de aprendizagem informal e de lazer.	todos os alunos, nomeadamente ser capaz de esperar pela sua vez; - Desenvolver jogos promotores de amizade entre os alunos. -Partilhar objectos ou comida com os seus pares;	desgaste; -Material para a realização de jogos ao ar livre: bolas, arcos, cordas...	
Área da Colaboração entre Docentes	-Trabalhar em cooperação com a professora titular de turma.	b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências; c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	-Envolver a professora titular de turma em momentos de planificação conjunta de actividades; -Cooperar com a professora titular de turma no desenvolvimento das actividades planeadas em conjunto; -Envolver a professora titular de turma em momentos de avaliação das actividades desenvolvidas em conjunto.	<u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação Especial. <u>Recursos materiais:</u> -CEI; -Planificação mensal para o 3º ano.	-Observação directa de comportamentos; - Preenchimento semanal de uma lista de verificação.

Quadro 11 – Planificação da 4ª semana de Intervenção

Semana de 14 a 18 de Março de 2011					
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
	Levar a	d) Estimular a	-Fomentar a	<u>Recursos</u>	Observação

Área da Comunicação	professora titular de turma a proporcionar actividades adaptadas de forma a possibilitar e promover a participação do aluno no circuito de comunicação da turma.	capacidade de expressão verbal oral; f) Promover a interação com o outro.	interacção com os outros, levando o aluno a utilizar formas sociais consensuais mais simples (bom-dia, boa tarde, olá, tchau!, obrigado,...); -Utilizar tecnologias de apoio; -Incentivar o aluno a dizer algumas palavras por repetição do adulto/colega.	<u>humanos:</u> -Professora titular de turma; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> - Digitalizado r da fala «Big Mack».	o directa de comportamentos.
Área da Socialização	-Promover a integração do aluno na organização social do trabalho na sala de aula. -Promover a amizade entre o aluno e os seus colegas.	b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel; c) Fomentar atitudes de solidariedade nos alunos. d) Promover a participação do aluno nas actividades de trabalho de grande e pequeno grupo/ a pares.	-Utilizar tecnologias de apoio; -Promover trabalhos a pares e trabalhos de grupo; - Desenvolver jogos promotores de amizade entre os alunos; -Partilhar objectos ou comida com os seus pares.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Assistente Operacional ; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste; - Computador ; -Software educativo.	- Observação o directa de comportamentos.
Área da Colaboração	-Trabalhar em cooperação com a professora titular de turma.	b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a	-Envolver a professora titular de turma em momentos de planificação conjunta de actividades;	<u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação	- Observação o directa de comportamentos; - Preenchimento

entre Docentes		definição de estratégias, partilha e troca de experiências; c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	-Cooperar com a professora titular de turma no desenvolvimento das actividades planeadas em conjunto; -Envolver a professora titular de turma em momentos de avaliação das actividades desenvolvidas em conjunto.	Especial. <u>Recursos materiais:</u> -CEI; - Planificação mensal para o 3º ano.	ento semanal de uma lista de verificação.
Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional	-Aprofundar a relação professora-aluno.	a) Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno;	- Supervisionar a turma em actividades organizadas pela professora de turma, de forma a que esta tenha disponibilidade para apoiar os alunos com maior dificuldade na aprendizagem.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial.	Observação directa de comportamentos.
Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica	Promover actividades, previamente planeadas entre a docente de turma e a docente de Educação Especial, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	a) Desenvolver a atenção e a concentração; b) Desenvolver capacidades motoras e de interacção com os seus pares; c) Desenvolver capacidades de motricidade fina; d) Desenvolver a	-Utilizar tecnologias de apoio; -Adaptar a linguagem nas apresentações orais de modo a que todos compreendam as instruções dadas; -Dar orientações curtas e directas; -Elogiar os esforços dos alunos; -Permitir que o aluno demore o tempo que necessita para	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste; - Computador; -Software	- Observação directa de comportamentos.

		percepção auditiva;	realizar a actividade;	educativo.	
		l) Adquirir o conceito de quantidade;	-Alterar as fichas diminuindo o grau de dificuldade das mesmas;		
		m) Adquirir o conceito de número;	-Alterar as fichas modificando as formas das questões e de resposta;		
		n) Adquirir a noção de tamanho, forma, peso e cor.	-Prover fichas com menos conteúdo e mais espaço para as respostas.		

Quadro 12 – Planificação da 5ª semana de Intervenção

Semana de 4 a 8 de Abril de 2011					
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
Área da Comunicação	Levar a professora titular de turma a proporcionar actividades adaptadas de forma a possibilitar e promover a participação do aluno no circuito de comunicação da turma.	<p>a) Aumentar a capacidade de atenção/concentração;</p> <p>c) Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal complexo;</p> <p>d) Estimular a capacidade de expressão verbal oral;</p> <p>e) Estimular o desenvolvimento da comunicação simbólica;</p> <p>f) Promover a interacção com o outro.</p>	<p>-Fomentar a interacção com os outros, levando o aluno a utilizar formas sociais consensuais mais simples (bom-dia, boa tarde, olá, tchau!, obrigado,...);</p> <p>-Utilizar tecnologias de apoio;</p> <p>-Incentivar o aluno a dizer algumas palavras por repetição do adulto/colega;</p> <p>-Ajudar o aluno a ler e interpretar símbolos e imagens estabelecendo relações entre os</p>	<p><u>Recursos humanos:</u></p> <p>-Professora titular de turma;</p> <p>-Colegas da turma.</p> <p><u>Recursos materiais:</u></p> <p>- Digitalizador da fala «Big Mack».</p> <p>- Computador ;</p> <p>-Software educativo;</p> <p>-Programa GRID 2.</p>	Observação directa de comportamentos.

			dois; -Ajudar o aluno a compreender as intenções e as mensagens que lhe são comunicadas; -Ajudar o aluno a comunicar as suas intenções e as mensagens.		
Área da Socialização	-Promover a integração do aluno na organização social do trabalho na sala de aula. -Promover a amizade entre o aluno e os seus colegas.	b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel; c) Fomentar atitudes de solidariedade nos alunos. d) Promover a participação do aluno nas actividades de trabalho de grande e pequeno grupo/ a pares.	-Utilizar tecnologias de apoio; -Promover trabalhos a pares e trabalhos de grupo; - Desenvolver jogos promotores de amizade entre os alunos; -Partilhar objectos ou comida com os seus pares.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Assistente Operacional; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste; - Computador; -Software educativo.	- Observação directa de comportamentos.
Área da Colaboração entre Docentes	-Trabalhar em cooperação com a professora titular de turma.	b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências; c) Planear em	-Envolver a professora titular de turma em momentos de planificação conjunta de actividades; -Cooperar com a professora titular de turma no desenvolvimento das actividades planeadas em conjunto;	<u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação Especial. <u>Recursos materiais:</u> -CEI; - Planificação	- Observação directa de comportamentos; - Preenchimento semanal de uma lista de verificação.

		conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	-Envolver a professora titular de turma em momentos de avaliação das actividades desenvolvidas em conjunto.	mensal para o 3º ano.	
Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional	-Aprofundar a relação professora-aluno.	a) Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno;	- Supervisionar a turma em actividades organizadas pela professora de turma, de forma a que esta tenha disponibilidade para apoiar os alunos com maior dificuldade na aprendizagem.	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial.	Observação directa de comportamentos.
Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica	Promover actividades, previamente planeadas entre a docente de turma e a docente de Educação Especial, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.	a) Desenvolver a atenção e a concentração; c) Desenvolver capacidades de motricidade fina; d) Desenvolver a percepção auditiva; e) Desenvolver a expressão corporal; f) Desenvolver a Comunicação/ expressão oral; g) Identificar o meio ambiente mais próximo; j) Explorar Objectos.	-Adaptar a linguagem nas apresentações orais de modo a que todos compreendam as instruções dadas; -Dar orientações curtas e directas; -Elogiar os esforços dos alunos; -Permitir que o aluno demore o tempo que necessita para realizar a actividade; -Alterar as fichas diminuindo o grau de dificuldade das mesmas; -Alterar as fichas modificando as	<u>Recursos humanos:</u> -Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial; -Colegas da turma. <u>Recursos materiais:</u> -Material de desgaste.	- Observação directa de comportamentos.

			formas das questões e de resposta;		
			-Prover fichas com menos conteúdo e mais espaço para as respostas.		

Quadro 13 – Planificação da 6ª semana de Intervenção

Semana de 11 a 15 de Abril					
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Avaliação
Área da Colaboração entre Docentes	<p>-Realizar uma articulação eficaz entre a equipa multidisciplinar que apoia os alunos com Multideficiência.</p> <p>-Trabalhar em cooperação com a professora titular de turma.</p>	<p>a) Promover reuniões de trabalho com todos os docentes que têm alunos integrados na Unidade de Multideficiência, que constituam um espaço privilegiado de diálogo e tomada de decisões;</p> <p>b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências.</p>	<p>-Incentivar a professora titular de turma a participar activamente nas reuniões de balanço do trabalho desenvolvido com os alunos integrados na Unidade de Multideficiência.</p>	<p><u>Recursos humanos:</u> Professores titulares de turma; Professores de Educação Especial.</p> <p><u>Recursos materiais:</u> -CEI.</p>	Preenchimento de uma lista de verificação.

4. Relato da Intervenção

No decurso da intervenção, o desempenho de todos os intervenientes afectou directamente a planificação de cada semana. Assim, cada planificação semanal foi

delineada após um momento conjunto de balanço reflexivo das actividades realizadas, durante o qual se levantaram frequentemente problemas e questões resultantes da intervenção e que conduziram esta última para uma direcção inicialmente imprevista, mas dentro dos parâmetros da planificação global. Devido a este ajuste constante, entendeu-se que uma lógica de apresentação das actividades por semana seria a melhor forma de organizar o relato da intervenção.

Para cada área de intervenção: comunicação, socialização, cooperação entre docentes, atitude relacional e académica, foram planeadas diversas actividades que a seguir são descritas e que foram desenvolvidas a partir de um roteiro de actividades previamente elaborado, constantes nos Anexos XIV a XVIII..

4.1. Primeira semana de intervenção: Colaboração entre Docentes

Durante a primeira semana foram desenvolvidas apenas duas actividades que constituíram a base de toda a intervenção.

Actividade 1

Na primeira semana de intervenção foi realizada uma reunião com todos os professores titulares de turma com alunos integrados na Unidade de Multideficiência. Os professores foram chegando à Unidade, após o término das aulas do dia vinte e um de Fevereiro, pelas 17h30m. Esta hora foi a considerada mais conveniente, uma vez que cada professor está sujeito à flexibilização de horário em dias diferentes devido à realização das actividades de enriquecimento do currículo.

Foi realizada a redistribuição da lista de verificação 1 (Anexo XI) pelos docentes presentes e foi apresentado um quadro de análise do prévio preenchimento da mesma (Anexo XII) pelos professores titulares de turma da escola. Em seguida, os docentes tentaram interpretar os dados contidos no quadro de análise. Nesta altura, entrevistaram duas professoras que afirmaram ficar, numa primeira abordagem, um pouco surpreendidas com os resultados obtidos. Interpretaram o quadro como indicador de que a escola seria menos inclusiva do que esperavam, pois verificaram que existem 74 respostas positivas e 66 respostas negativas. Revelaram a sua dificuldade em responder a algumas questões porque existem factores, como o meio socioculturalmente desfavorecido que contribui para a falta de compreensão e valorização dos pais pela

escola, a falta de higiene, falta de materiais, falta de acompanhamento e vigilância fora da escola, que dificultam em muito a gestão do tempo e do currículo no seio das salas de aula. Outros professores referiram que responderam negativamente a algumas das questões, não porque acham menos importante a inclusão dos alunos, mas porque efectivamente, tendo vontade ou não de os incluir, eles não participam como deveriam. Uma professora lembrou os presentes que, independentemente dos problemas com que os professores se deparam, os meninos não têm culpa e que são os professores quem tem de encontrar a melhor resposta. Admitiu que sente dificuldades em incluir a sua aluna, mas referiu que procura fazer o seu melhor, tanto para ela como para os outros.

Vários aspectos da lista de verificação foram abordados, com a participação de quase todos os professores. Depois de alguma discussão, sem que a professora titular de turma do Manuel falasse, foi auscultada a sua opinião sobre a sua experiência específica nesta área. A professora apresentou ao grupo algumas das suas preocupações, como o facto da turma ser de difícil gestão, o Manuel não falar, de ela própria não conseguir comunicar bem com o aluno e do aluno ter um trabalho diferente. Apesar de ter feito esta exposição, pela primeira vez numa reunião da Unidade, a professora referiu que considera que tem realizado um bom trabalho com o Manuel, “o melhor que pode”.

A mesma professora que entrevistou anteriormente dirigiu-se à professora titular da turma do Manuel e disse-lhe como por vezes nota em si própria a tendência de “esquecer” a sua aluna, não só porque ela está algum tempo na Unidade, como porque, quando está na sala, também não fala e, portanto, não incomoda. Então, esta professora lembrou-a da responsabilidade que os professores têm de investir o mesmo ou mais nestes alunos que mais necessitam.

A professora titular de turma do Manuel ouviu-a e acenou com a cabeça, concordando. Concluiu-se assim este assunto e a professora titular de turma do Manuel não acrescentou nada.

A reunião prosseguiu, tratando-se de assuntos específicos da Unidade. Antes do término da mesma, foi distribuída uma outra lista de verificação para consulta de cada docente e ficou agendada uma reunião no final do segundo período para se discutir o documento.

Esta reunião fomentou a cooperação entre os docentes, pois constituiu um momento privilegiado de diálogo e de troca de experiências que não é muito comum na escola.

Balanço Reflexivo

A reunião contou com a participação activa de vários dos professores titulares de turma dos alunos integrados na Unidade. A professora do Manuel adoptou uma postura de observação passiva, tendo participado apenas quando foi directamente solicitada para tal.

Actividade 2

Como combinado, na sexta-feira de manhã, na biblioteca da escola, reuni-me com a professora titular de turma para planificar em conjunto algumas actividades a ser desenvolvidas por todos os alunos da turma durante a semana seguinte. Perguntei como era a rotina do grupo no início da semana, ao que a professora respondeu que havia um momento dedicado à “hora da novidade”, durante o qual os alunos contavam algo que lhes tinha sucedido durante o fim-de-semana. Acrescentou que o Manuel não costumava participar devido à sua limitação na linguagem verbal. Propus uma pequena actividade de recepção ao aluno, na qual o Manuel pudesse cumprimentar os colegas e a professora através da utilização de um digitalizador da fala denominado “big mack”. O nome deste digitalizador provocou o riso na professora devido à associação deste com o nome de um hamburger. A professora lembrou-se da apresentação feita no início do ano lectivo pelas docentes de educação especial, quando o aluno recebeu este material do serviço de medicina física e de reabilitação do Hospital de São Bernardo, mas confessa que nunca se tinha lembrado de o utilizar. Expliquei como se procede à gravação do som no digitalizador e quais as potencialidades desta tecnologia de apoio. Ficou combinado que se iria gravar a saudação “bom dia a todos” e que a gravação seria feita mais tarde nesse mesmo dia por um dos colegas do Manuel.

Para participar na actividade da hora da novidade, propus a utilização de um ‘pointer’ com duas, três ou quatro actividades que poderiam ter sido realizadas no fim-de-semana para que o aluno pudesse apontar para aquilo que fez. Na altura em que expliquei como utilizar o pointer, a professora manteve um olhar fixo e pensativo durante uns instantes. Parecia surpreendida com a simplicidade e praticidade dos materiais. Retomando a sua atenção, a professora disse que gostaria que combinássemos uma actividade de Língua Portuguesa, já que eu lhe havia dito que o Manuel reconhece as vogais em algumas palavras. Perguntei se a professora tinha alguma actividade específica em mente. A professora disse que estava a pensar fazer uma ficha de avaliação de conhecimentos nessa semana, mas referiu que, na sua opinião, o Manuel

não iria conseguir fazê-la. Pedi-lhe então que me concedesse o acesso à referida ficha. Aí ligámos o computador portátil e a professora inseriu a sua pen no computador, abrindo o ficheiro com a ficha de avaliação. De facto, a complexidade da ficha era elevada para o nível de competência do Manuel nesta área. Ainda assim, propus uma adaptação: reduzir o conteúdo em quantidade e em complexidade. Conseguimos, em conjunto, elaborar uma ficha com duas páginas de tamanho A4, que iríamos colar numa folha A3 e fotocopiar, pois este formato seria mais confortável para o aluno. A ficha que resultou foi muito simples, mas com muitos elementos em comum com a ficha de avaliação de conhecimentos que seria realizada pelos outros alunos. Após termos combinado todas estas actividades, acordámos que eu faria o registo da planificação das mesmas.

Em seguida, recorremos à lista de verificação 2 (Anexo XIII) e tentámos identificar aspectos existentes na sala de aula que poderiam funcionar como facilitadores ou barreiras à participação do aluno. Atentámos à parte das adaptações nos equipamentos e materiais de apoio e para as adaptações na organização da sala de aula. A professora verificou que o único material que utiliza para o Manuel na sala de aula é o computador e que poderia usar muitos mais, mas que tem muitas dificuldades em, por exemplo, utilizar quadros de comunicação. Expliquei-lhe que um sistema de comunicação aumentativa implica alguma dedicação, mas que podemos recorrer à terapeuta da fala para nos ajudar. A professora concordou. Continuámos a seguir a lista de verificação 2, na sexta parte que se refere às adaptações na organização da sala de aula, e a professora afirmou que tem a sua sala de aula organizada em função das actividades que desenvolve com os alunos. Parou um pouco e depois admitiu que provavelmente seria difícil para o Manuel participar nesses “cantinhos”, em especial por uma questão de acesso. Nesta ocasião pude confirmar que o Manuel ainda não tinha participado nas mesmas actividades que os outros colegas, e que a professora não tinha contemplado o caso do Manuel na organização da sala de aula. Propus que a professora pensasse numa forma de alterar essa organização em função de todos os alunos, incluindo o Manuel. Uma das propostas passaria pelo desenho de uma planta da sala de aula. Olhando para a lista de verificação, a professora disse que iria pensar no assunto durante a interrupção do Carnaval que se aproximava.

As onze horas chegaram rapidamente. Pedi à professora para nos encontrarmos novamente no final da semana seguinte, à mesma hora, para fazer um balanço das

actividades. A professora anuiu e saímos juntas da biblioteca em direcção à Unidade para ir buscar o digitalizador da fala.

Balanço Reflexivo

A professora mostrou-se cooperante, mas apreensiva quando às adequações propostas para trabalhar com o Manuel.

4.2. Segunda semana de intervenção

Na segunda semana de intervenção foi desenvolvida uma actividade para cada área, exceptuando a área da cooperação entre docentes, para a qual foram desenvolvidas duas actividades .

4.2.1. Área da Comunicação

Actividade 3

O aluno chegou à sala, com a minha ajuda, e ainda estavam todos a sentar-se, a abrir as mochilas e a entregar os cadernos. Depois deste período um pouco conturbado, a professora, falando um pouco mais alto, conseguiu que houvesse menos barulho na sala e iniciou a aula. A professora disse que o dia iria começar de forma um pouco diferente, porque o Manuel gostaria de saudar os colegas. Os colegas viram, entretanto, o objecto que estava em cima do tabuleiro do Manuel, o que suscitou alguma curiosidade. Voltou a levantar-se alguma confusão na sala, mas aproveitei o interesse dos alunos para perguntar a todos se sabiam como é que o objecto (que eu peguei no momento) se chamava. Sem esperar a resposta, adiantei uma pista: o nome está relacionado com o Mc Donald's. Os alunos começaram a tentar adivinhar, até que a professora os interrompeu e disse que o objecto tem o nome de big mack. Durante estes poucos minutos que antecederam a actividade, o Manuel permaneceu em silêncio e a professora manifestou alguma impaciência. Em seguida, a professora perguntou aos alunos se já tinham cumprimentado o Manuel, e instruiu-os a dizer “bom dia”. Em coro, a turma saudou o Manuel, ao que o aluno correspondeu com uma tentativa de expressão verbal dessa saudação e depois, clicando sobre a superfície do digitalizador da fala, desejou a todos os bons dias. Ao ouvir a voz gravada, a inquietação voltou, e os alunos começaram a perguntar quem é que tinha falado, que não parecia nada a voz do Emanuel, o aluno que tinha contribuído para a gravação, etc. A professora, visivelmente

irritada, disse que já tinham perdido muito tempo e que eram horas de registar a data e começar o trabalho. O Manuel parecia sentir-se contente por ter participado e até orgulhoso por ter sido o centro das atenções de todos por uns instantes.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma acolheu bem a actividade, mas mostrou-se visivelmente irritada com a reacção inquieta e barulhenta dos alunos, o que a levou a terminar rapidamente a actividade com o Manuel.

4.2.2. Área da Socialização

Actividade 4

A professora titular de turma pediu aos alunos para cada um contar uma novidade do fim-de-semana. Os alunos foram contando a sua novidade à medida que colocavam o dedo no ar e a professora lhes dava a palavra. O Manuel estava presente e ouvia com atenção o que os colegas diziam. A certa altura, a professora pediu ao Manuel para contar a sua novidade. A surpresa foi geral, todos ficaram surpreendidos por “ouvir” o seu colega. Ainda mais espantados ficaram quando eu fui buscar o pointer com quatro imagens: uma imagem de casa, uma imagem de um parque, uma imagem de um café e uma imagem de um jogo. Levantou-se um burburinho porque os alunos não estavam habituados a esta forma de comunicar do Manuel. Essa reacção dos alunos provocou uma certa irritação na professora, que via o decurso da sua aula ser interrompido. A professora ordenou que se fizesse silêncio para que o Manuel pudesse “contar” a sua novidade. No ar ficou o sentimento de constrangimento. Então, eu perguntei ao Manuel o que tinha acontecido no seu fim-de-semana. O Manuel apontou para a imagem do café. Peguei no pointer e referi qual tinha sido a sua resposta. Depois, perguntei aos colegas do Manuel se queriam colocar-lhe alguma pergunta. Um colega perguntou-lhe a que café é que ele tinha ido. O Manuel não conseguiu responder. Aí eu pedi para o aluno recolocar a pergunta de uma outra forma: se o café se situava perto da sua casa, para o Manuel poder responder com “sim” e “não”. O Manuel respondeu que sim ou “si”, verbalmente. Em seguida surgiram algumas perguntas de vários elementos da turma, às quais o Manuel respondia afirmativamente ou negativamente.

Verificou-se, assim, uma interacção positiva entre o Manuel e o restante da turma, apesar de não ter sido dinamizada pela professora titular de turma, como seria desejável.

Balanço Reflexivo

A introdução de instrumentos de apoio à comunicação suscitou a curiosidade dos elementos da turma, o que gerou alguma confusão na sala de aula. A professora tentou acalmar o grupo, mas não participou activamente na actividade com o Manuel, como seria desejável. A actividade resultou numa interacção positiva entre os alunos da turma.

4.2.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional

Actividade 5

A professora titular de turma apresentou à turma a alteração que já havíamos combinado entre docentes: eu iria acompanhar a turma na realização da ficha, enquanto a professora iria acompanhar o Manuel. À medida que eu ia cumprindo a minha tarefa de supervisão, a professora experimentou o lugar do apoio individualizado. A professora titular de turma dirigiu-se ao Manuel, sentou-se ao seu lado e mostrou-lhe a sua ficha adaptada. Começou a explicar-lhe o que o menino deveria fazer. O Manuel pegou nos lápis que tinha na sua caixa e começou a realizar a ficha com o apoio da professora. A professora, ao acompanhar o aluno, apercebeu-se melhor do seu nível de coordenação óculo-motora e de compreensão verbal. Verificou parte do que o aluno sabe na área da Língua Portuguesa. Observou as suas dificuldades na grafomotricidade e apercebeu-se que o nível de competências do aluno não corresponde à sua resposta motora, ultrapassa-a.

Enquanto todos os alunos realizavam a ficha, eu passava entre os alunos e atentava a algum deles que me colocava alguma questão. A professora também se levantou e circulou pela sala, procurando apoiar os seus alunos. Depois voltou ao lugar ao lado do Manuel e continuou a acompanhá-lo na realização da ficha, até este a terminar. Quando o Manuel terminou a ficha, e apesar desta estar preenchida com riscos, traços irregulares, etc., a professora e o Manuel entreolharam-se e a professora sorriu para o aluno, ao que este imediatamente respondeu. Este momento foi muito

importante para ambos, pois podia observar-se o ar de felicidade exibido pelo Manuel e a professora teve finalmente um momento em que pode dedicar-se exclusivamente ao aluno durante um período de tempo considerável.

Balanço Reflexivo

A professora acompanhou o Manuel, passando a conhecer melhor as suas competências nas áreas cognitiva e motora. A actividade contribuiu para estreitar a relação entre ambos, o que se pode verificar pela cumplicidade observada entre o Manuel e a professora no final da realização da ficha.

4.2.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica

Actividade 6

Foi elaborada com antecedência uma ficha de avaliação de conhecimentos, em conjunto com a professora titular de turma, baseada na ficha de avaliação aplicada aos alunos de toda a turma, mas adaptada ao Manuel. Esta ficha foi realizada pelo aluno com o acompanhamento e apoio da professora titular de turma. Os conteúdos foram reduzidos e simplificados. A ficha continha as mesmas imagens para pintar e muitas das palavras usadas na ficha de avaliação de conhecimentos. Escolheu-se o tamanho A3 para o trabalho do Manuel, uma vez que este formato se torna mais confortável para o aluno. De facto, o aluno apercebeu-se que a sua ficha era similar à dos seus colegas, o que lhe deu a sensação de orgulho e constituiu um factor motivacional. O aluno elaborou a ficha com entusiasmo e alegria, ao lado da sua professora.

Balanço Reflexivo

A professora apoiou o aluno na realização da ficha de Língua Portuguesa, explicando e aguardando as respostas do Manuel com paciência. A ficha que tínhamos construído previamente continha muitos aspectos em comum com as fichas para os restantes alunos. O Manuel sentiu-se muito contente e motivado por ter a oportunidade de fazer uma ficha similar à dos colegas.

4.2.5. Área da Colaboração entre docentes

Actividade 7

No final de uma semana completa de intervenção, reuni com a professora titular de turma para realizar o balanço da actividade desenvolvida. Este foi o último dia lectivo antes da interrupção do Carnaval. Como houve alteração de horário, reunimos à tarde, logo a seguir ao almoço. Iniciámos a nossa conversa com o tema das actividades desenvolvidas ao longo dessa semana. A primeira actividade foi a da saudação aos colegas através do digitalizador da fala. A professora afirmou que sentiu a importância desse momento para o Manuel, mas que, na sua opinião, o restante da turma reagiu de forma menos positiva, prejudicando todo o funcionamento da aula. Afirmou que esta sua opinião se estende a todas as actividades desenvolvidas com o Manuel na turma durante esta semana, à excepção da ficha de avaliação de conhecimentos. Eu respondi que, de facto, também senti a inquietação de toda a turma. Essa questão podia prender-se com a minha presença na sala de aula, mais do que era habitual, e/ ou com a falta de familiaridade destes alunos com os utensílios utilizados para o Manuel comunicar e até com a nova metodologia que tentámos implementar: uma maior participação do Manuel na dinâmica da turma.

A professora, com um ar de pouco agrado, referiu que toda a «confusão» que as actividades desenvolvidas para o Manuel pode ter acontecido devido à falta de hábito.

Nessa altura, perguntei à colega se ela considerava importante que o Manuel tivesse a oportunidade de participar em pelo menos algumas actividades da turma, e se estava determinada a continuar o esforço que tínhamos realizado em conjunto. A colega afirmou que sim, com certeza. Ela achava que, de facto, o aluno tinha uma «voz» pouco activa na turma e confessou que também era da opinião de que os colegas da turma, apesar de por vezes serem carinhosos com o Manuel, não o encaram como um dos seus pares.

Questionei a professora sobre o que ela achava que poderia contribuir para minimizar esse problema. Ela respondeu dando o exemplo da ficha de avaliação dos conhecimentos. Ela deu a oportunidade ao Manuel de participar na mesma actividade. E eu acrescentei: ao mesmo tempo e com a ajuda da professora da turma. A professora riu, porque a possibilidade de ter estado com o aluno durante um tempo considerável permitiu-lhe conhecê-lo melhor, e foi uma actividade que estreitou o seu relacionamento com ele. Propus, oferecendo a minha ajuda, que a professora tentasse adaptar mais fichas para o aluno realizar na sala de aula, mas sem a minha presença. A professora acenou com a cabeça.

Com respeito ao comportamento dos alunos em geral, propus que todos os alunos tivessem contacto com as tecnologias de apoio utilizadas pelo Manuel. Assim, a sua curiosidade seria satisfeita e seria uma questão resolvida quando se realizasse outra actividade. Isso requeria que a professora dedicasse cerca de meia hora da semana seguinte. A professora disse que poderia reservar essa meia hora na quinta-feira, uma vez que a semana seguinte seria mais curta devido à interrupção do Carnaval. Ainda disse, rindo, que eu é que teria de lhes explicar como é que os materiais funcionam, porque ela não o conseguiria fazer. Acordei desenvolver essa actividade com a turma, com o apoio da professora.

Um outro aspecto que aponte estava relacionado com a interacção entre os colegas e o Manuel, quando este último respondeu com «sim» ou «não» às perguntas dos colegas durante a hora da novidade. Perguntei se a professora concordava comigo se este aspecto foi positivo. A professora disse que sim, que era uma forma de os alunos conversarem, mas continuou a dizer que foi um momento em que houve muito barulho. Prosseguiu dizendo que provavelmente nas próximas actividades eles estarão mais familiarizados com a participação do Manuel. Achei fantástica a sua afirmação, porque por um lado, parecia que o aluno era novo na turma, por outro lado finalmente a professora manifestou a aceitação do aluno. Ainda com respeito à capacidade do Manuel de responder verbalmente de forma afirmativa ou negativa, chamei à atenção da professora que essa competência possibilitava uma maior interacção na sala de aula quando a professora trabalhava para o grande grupo. Nessas ocasiões a professora poderia incluir o aluno, colocando-lhe questões apropriadas, assim como o faz com o restante da turma. A colega acenou mais uma vez com a cabeça.

Na minha perspectiva, havia mais assuntos sobre a mesa, no entanto achei que aqueles que tratámos seriam os suficientes para uma sessão de balanço semanal.

Balanço Reflexivo

A professora aparentemente considera as actividades desenvolvidas com o Manuel como algo que não se encontra sob a sua responsabilidade e que, além disso, prejudicam o bom funcionamento das aulas. Reconhece que este aluno tem tido uma participação muito limitada e que os seus colegas de turma não o encaram como um dos seus pares. Por outro lado, para tentar superar algumas destas dificuldades, afirma que está determinada a continuar a realizar este tipo de actividades com o Manuel e a turma.

Actividade 8

Depois de realizarmos o balanço semanal, passámos a planificar as actividades a desenvolver durante a semana seguinte. Uma vez que a semana seria mais curta do que o habitual, decidimos realizar uma actividade na área da socialização, na qual iríamos tentar familiarizar todos os alunos com as tecnologias de apoio de que o Manuel necessita. Além disso, seria realizada novamente uma reunião para planificação de actividades.

Balanço Reflexivo

Na sequência da afirmação da professora titular de turma de que o desenvolvimento das actividades com o Manuel causa uma grande agitação na turma e considerando que esta pode ser causada pela curiosidade natural dos alunos pelos «estranhos» objectos que se levam à sala, planificámos uma actividade na área de socialização com o propósito de familiarizar todos os alunos com as tecnologias de apoio utilizadas pelo Manuel.

4.3. Terceira semana de intervenção

A terceira semana de intervenção foi mais curta devido à interrupção de três dias durante o Carnaval. Nesta semana foram realizadas quatro actividades: duas na área da socialização e duas na área da cooperação entre docentes.

4.3.1. Área da Socialização

Actividade 9

Como tínhamos combinado, eu levei para a sala de aula os materiais que constituem algumas das tecnologias de apoio utilizadas para o Manuel, com a ajuda da assistente operacional. Ao chegarmos à sala, a professora apresentou a actividade que iria ser dinamizada por mim. Todo aquele material suscitou imediatamente uma grande curiosidade de todos os alunos. Logo a professora interveio e pediu aos alunos para permanecerem nos seus lugares. Comecei por estabelecer um diálogo entre os alunos sobre as limitações que todos podemos sentir, seja por estarmos doentes, ou devido a outras características. Os alunos corresponderam muito bem. Em seguida, propus que os

alunos experimentassem andar no carrinho do Manuel para sentirem em primeira mão os obstáculos que o Manuel sente. Apesar de ter chamado um aluno específico, os alunos logo se levantaram em massa, mas a professora controlou a situação e o grupo acalmou. Vários alunos experimentaram deslocar-se no carrinho adaptado. Houve muitos risos e gargalhadas, porque os alunos sentiram a dificuldade que advém de não se conseguirem deslocar por si próprios. Depois de conversarmos sobre o assunto, chegámos à conclusão que na sala também existem obstáculos que podem ser alterados.

Depois disso, expliquei que existem ajudas para que os meninos com algumas limitações consigam fazer o mesmo que os outros. Por exemplo, o Manuel não consegue expressar-se eficazmente através da fala. Então, para colmatar esta dificuldade, existem digitalizadores da fala, sistemas de comunicação alternativo (que expliquei em termos simples), o pointer, etc, bem como a língua gestual, a qual não é usada pelo Manuel porque, associado à limitação na expressão verbal, o Manuel também tem limitações motoras e cognitivas que não lhe permitem ter a coordenação e destreza necessárias para realizar os gestos.

Durante a realização desta actividade, a professora manteve-se atenta por uns momentos, e noutros momentos sentou-se na sua secretária a registar algo no livro de ponto. Os períodos em que a professora esteve atenta corresponderam aos momentos em que o grupo manifestou alguma inquietação. No que diz respeito à apresentação e explicação das tecnologias de apoio, a professora não manifestou interesse, nem interveio em nenhuma ocasião.

Balanço Reflexivo

Esta actividade foi desenvolvida quase exclusivamente por mim. A professora não teve um papel activo no desenrolar da actividade, e mostrou uma atitude de passividade no que diz respeito a lidar com as tecnologias de apoio que servem o Manuel e cuja manutenção a própria professora afirma desconhecer.

Actividade 10

Durante o intervalo da manhã, depois do lanche, os alunos que estão na Unidade acompanham os seus colegas no recreio. Neste dia, porém, eu e a professora titular de turma do Manuel dinamizámos uma actividade, envolvendo os alunos da turma. Fizemos uma roda e os alunos começaram a jogar a bola uns para os outros, inclusivé para o Manuel, que teve algumas dificuldades em recepcionar a bola, mas teve

o apoio de vários adultos e, inclusivé, de vários colegas seus. Durante a actividade, a professora adoptou uma postura mais activa, intervindo sempre que necessário. Quando o Manuel não conseguia recepcionar a bola, e esta caía, a professora intervinha e orientava os alunos para que o ajudassem. Durante alguns minutos, o grupo permaneceu intacto, realizando vários jogos de roda. No entanto, a actividade chamou a atenção de vários outros alunos, que se foram aproximando e pediram para participar, o que foi concedido. Em pouco tempo, havia duas rodas e muitos alunos (independentemente da sua condição de deficiente ou não) participaram na mesma actividade que o Manuel. Todos os participantes manifestaram o seu agrado e demonstraram a sua satisfação por participar nesta actividade lúdica. O Manuel sorria e dava gargalhadas. Era visível a sua felicidade. Rapidamente tocou para a entrada, as rodas desfizeram-se e os alunos dirigiram-se progressivamente para as suas salas de aula. A professora titular de turma ajudou-me e à assistente operacional a recolher as bolas e o restante material que acabou por não ser utilizado e também se dirigiu à sua sala de aula. Nós ajudámos os alunos a retornar à Unidade e arrumámos o material.

Balanço Reflexivo

Todos os participantes, alunos da turma e outros alunos da escola, manifestaram o seu agrado e demonstraram a sua satisfação por participar nesta actividade lúdica. A professora adoptou uma postura muito mais activa, intervindo com frequência. Muitos alunos interagiram de forma positiva com o Manuel, que evidenciava a sua felicidade, exibindo sorrisos e dando gargalhadas.

4.3.2. Área da Colaboração entre docentes

Actividade 11

A professora titular de turma e eu combinámos encontrar-nos na biblioteca na sexta- feira de manhã. Entrámos e sentámo-nos. Apesar de termos tido uma semana muito mais curta, havia muitos assuntos sobre os quais reflectir. Quando ía começar a falar, a professora avançou com um comentário apreciativo das actividades realizadas no dia anterior. A professora referiu que o contacto dos alunos com as tecnologias de apoio já se deveria ter realizado há mais tempo porque teve um impacto muito positivo sobre a turma. Depois aludiu à actividade realizada no exterior, classificando-a como muito divertida e sobretudo aberta a todos.

Eu concordei com a colega e disse também que aprendemos algumas coisas com os alunos. A professora franziu as sobrancelhas numa expressão de admiração. Passei a explicar que, quando tentámos familiarizar os alunos com as tecnologias de apoio, alguns alunos apresentaram os problemas que sentiram ou encontraram. Apontaram para dificuldade sentida em aceder a certos espaços da sala, o que pode ser alterado por se organizar a sala de forma diferente. Também referiram a limitação em virar-se, o que dificulta o acompanhamento da aula quando a professora se desloca pela mesma. Aí esbocei a planta da sala de aula como ela se encontrava e pedi novamente à professora se gostaria de pensar em algumas alterações que facilitassem a passagem e acesso do aluno aos vários espaços da sala, sem prejudicar o funcionamento das aulas. Este assunto já tinha sido anteriormente abordado, mas não tinha surtido efeito. A professora referiu que era uma coisa a pensar e afirmou que iria reorganizar a sala na semana seguinte, assim que tivesse oportunidade. Neste momento senti um certo constrangimento, porque o meu papel é o de cooperar com a professora titular de turma e não é o meu desejo que a professora se sinta pressionada a fazer algo que não quer.

Logo passei a outro assunto: um modo de ajudarmos o Manuel e os colegas a conhecer-se melhor seria por incentivarmos o trabalho em conjunto. Perguntei se a professora concordava em responsabilizar um aluno por semana para auxiliar o Manuel. A professora disse que seria uma boa ideia. Ela própria também sugeriu que poderíamos encontrar uma forma de aproximar os alunos através de uma actividade. Concordei e propus que ambas pensássemos numa actividade com esse objectivo.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma apreciou as actividades desenvolvidas nesta curta semana. Apontou para a sua pertinência no seio da turma, em especial como factor de união do grupo, e para o facto que já deveriam ter sido realizadas anteriormente. No entanto, quando foi lembrada da necessidade de se reorganizar o espaço da sala de aula para facilitar a passagem e o acesso do Manuel, necessidade essa reforçada pela vivência das mesmas dificuldades por todos os alunos quando experimentaram deslocar-se pela sala com o carrinho adaptado do Manuel, a professora titular de turma reagiu de forma menos positiva. Provavelmente sentiu a minha proposta como uma imposição à qual ela não pretende corresponder.

Actividade 12

Após a realização do balanço semanal, passámos à planificação de actividades para a semana seguinte. Já havíamos pensado numa actividade na área da socialização: um jogo da amizade a ser realizado com os alunos da turma. Perguntei à professora se, para além do jogo da amizade, estava interessada em dinamizar um jogo simples com o objectivo de conhecer melhor todos os alunos. A professora concordou em reservar um tempo na semana para realizar essa actividade. Precisávamos de combinar uma actividade no âmbito da área de comunicação. A professora sugeriu que se realizasse uma actividade semelhante à anterior. Eu concordei, até porque seria positivo estabelecer uma rotina com um momento de recepção ao aluno. Logo combinámos que seria outro aluno a fazer a gravação no «big mack». Quanto à área académica, sugeri que o Manuel trabalhasse a pares um conteúdo da área de Estudo do Meio, similar ao restante da turma. A professora achou a sugestão pertinente e, uma vez que o restante da turma iria trabalhar um texto alusivo às profissões, escolhemos um software educativo: jogo «profissões 1». No entanto, acrescentou que também seria positivo se o Manuel fizesse uma ficha adaptada na área de Matemática. Então, juntando esforços, esboçámos os conteúdos da ficha de Matemática dos outros alunos e procurámos simplificá-los novamente, tornando a ficha similar à dos outros alunos e acessível para o aluno. Questionei a professora sobre se iríamos proceder da mesma forma que anteriormente, cooperando dentro da sala de aula. Ela respondeu afirmativamente, dizendo que assim o trabalho torna-se mais rentável.

Balanço Reflexivo

Em conjunto com a professora titular de turma, planificámos actividades para desenvolver atitudes de amizade e colaboração entre os alunos, envolvendo-os em trabalho em grande grupo e a pares com o Manuel. A professora mostrou estar interessada, recebendo favoravelmente as minhas propostas e dando ela própria as suas sugestões.

4.4. Quarta semana de intervenção

Ao longo da quarta semana de intervenção foram realizadas várias actividades em todas as áreas.

4.4.1. Área da Comunicação

Actividade 13

Com a ajuda da assistente operacional, o Manuel deslocou-se à sala levando consigo o digitalizador da fala. O aluno sorriu abertamente quando entrou na sala de aula e olhou para os colegas, que estavam atarefados a distribuir os cadernos e a tomar os seus lugares. A professora olhou para o Manuel quando este entrou e correspondeu ao seu sorriso. Logo falou para o grande grupo, pedindo-lhe para se sentarem e receberem o Manuel. Em pouco tempo, fez-se silêncio e a professora saudou os alunos com os bons dias. Os alunos responderam, incluindo o Manuel. Então, depois de tentar saudar os colegas verbalmente, o Manuel utilizou o digitalizador da fala. Ouviu-se «bom dia colegas, bom dia professora». A professora mostrou agrado durante esta pequena actividade de recepção. Os alunos comportaram-se com maior serenidade, não se verificou muito ruído nem houve a necessidade de corrigi-los.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma colaborou na actividade de comunicação, prevenindo comportamentos menos práticos da parte do grande grupo e incentivando os alunos a ouvir a saudação do Manuel. Os alunos corresponderam muito bem, fazendo silêncio na altura devida e demonstrando um comportamento mais sereno. A professora interagiu de forma muito positiva com o Manuel, sorrindo para este e mostrando o seu agrado pela sua participação.

4.4.2. Área da Socialização

Actividade 14

Depois de ouvir a leitura em grande grupo de um texto sob o tema «as profissões», a professora pediu à assistente operacional que levasse o Manuel e um dos seus colegas para o espaço do computador. Aí, o colega do Manuel ajudou-o a iniciar a sessão e a abrir o jogo pretendido. Depois, passou o rato para o Manuel e foi explicando oralmente o que o Manuel deveria fazer. Quando o Manuel teve dificuldades no manuseamento do rato, o aluno ajudou-o. Enquanto os meninos estavam a realizar este trabalho a pares, a professora titular de turma aproximou-se deles e observou o que faziam. A certa altura elogiou-os por conseguirem mais uma ‘estrela’, que faz parte do jogo. O ambiente de sala de aula nessa altura estava tranquilo e todos os alunos estavam

ocupados a trabalhar. Em conjunto proporcionámos esta nova situação que antes não se tinha verificado.

Balanço Reflexivo

Na continuação da leitura realizada em grande grupo, a professora orientou um aluno para acompanhar o Manuel numa actividade sob o mesmo tema, mas realizada no computador. O aluno apoiou muito o Manuel, demonstrando uma atitude paciente e colaborante. O Manuel realizou a tarefa com entusiasmo. O ambiente de sala de aula nessa altura estava tranquilo e todos os alunos estavam ocupados a trabalhar. Em conjunto proporcionámos esta nova experiência de trabalho a pares, situação esta que antes não se tinha verificado.

Actividade 16

A professora titular de turma explicou ao grande grupo que iríamos falar um pouco sobre a amizade. Para isso, iríamos fazer um exercício numa folha. Esta actividade foi adaptada de Correia (2008). Os alunos, individualmente, teriam de desenhar um grande círculo na folha. Depois, dentro do desenho, teriam de desenhar vários círculos, uns dentro dos outros até perfazer quatro círculos. A professora desenhou o que pretendia no quadro. Sobre a linha do primeiro círculo teriam de escrever os nomes das pessoas mais íntimas nas suas vidas, na linha do segundo círculo teriam de escrever os nomes dos seus melhores amigos, sobre a terceira linha os nomes de pessoas conhecidas de quem gostam e sobre a linha do quarto círculo deveriam registar os nomes de pessoas que lhes prestam serviços. Os nomes podem repetir-se. Então, os alunos começaram a escrever. A professora dirigiu-se ao Manuel e pegou no tabuleiro que continha as fotografias de todos os colegas, das professoras e dos técnicos, dos pais e da tia- avó. As fotografias tinham sido tiradas com o intuito de se trabalhar com o Manuel, mas não havia fotografias de outras pessoas conhecidas do Manuel na escola. A professora tentou fazer o exercício com o Manuel, procurando simplificar muito a sua linguagem e pedindo-lhe para apontar para as fotografias. Enquanto a professora dava atenção ao Manuel, muitos alunos foram perguntando novamente onde é que e que tipo de nomes era suposto escrever, porque já se tinham esquecido. Eu fui auxiliando os alunos da turma, permitindo que a professora pudesse dedicar o seu tempo ao Manuel. A professora aparentava uma ter adquirido postura diferente, tanto corporal como atitudinal, mais adequada ao acompanhamento do aluno. Em seguida, quando

todos os alunos terminaram a tarefa, a professora levantou-se e começou a debater o tema da amizade. Começou por pedir um voluntário para mostrar o seu círculo. Todos ficaram envergonhados, e por isso a professora pediu a um aluno considerado mais sociável para mostrar o seu exercício. Quando ele se levantou ouviram-se alguns risos, talvez de nervosismo, mediante uma actividade tão incomum. A professora perguntou-lhe se ele tinha muitos amigos, se havia muitas pessoas íntimas e próximas na sua vida, sem as quais a sua vida seria um pesadelo. Ele disse que tinha muitos amigos, encolhendo os ombros. Ouviram-se risos novamente. Eu intervim e falei das boas experiências e oportunidades que as outras pessoas próximas de nós nos dão e perguntei se concordavam com a afirmação de que sem elas a nossa vida é mais vazia e triste. Todos concordaram. A professora pegou então na folha do Manuel e mostrou que o Manuel tinha apontado para muito poucas pessoas. Ela explicou que isso poderia ter acontecido porque também havia poucas fotografias, ou porque ele não conseguia expressar-se verbalmente. Mas apontou para o círculo dos amigos do Manuel na escola, que continha três nomes, em contraste com a grande lista que a maioria dos alunos tinha escrito. Ela perguntou o que é que os alunos fariam com tão poucos amigos, e se não gostariam de alargar o seu leque de amizades. Todos concordaram com a importância da amizade e perceberam que o Manuel precisa de mais amigos para ter mais experiências e oportunidades. A professora esteve sempre implicada na actividade, com um dinamismo que tornou possível adivinhar o seu interesse e entusiasmo.

Balanço Reflexivo

Ao apoiar o Manuel na participação no jogo dos círculos da amizade, a professora aparentava uma ter adquirido postura diferente, tanto corporal como atitudinal, mais adequada ao acompanhamento do aluno. Através da exploração do jogo, a professora conseguiu sensibilizar os alunos para a necessidade de ter a fazer amigos, em especial com aqueles que têm menos nomes nos círculos, como era o caso do Manuel. Assim, os alunos perceberam que o Manuel precisa de mais amigos para ter mais experiências e oportunidades. A professora esteve sempre implicada na actividade, com um dinamismo que tornou possível adivinhar o seu interesse e entusiasmo.

4.4.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional

Actividade 17

A ficha de Matemática adaptada foi realizada pelo Manuel com o auxílio da professora titular de turma. Os outros alunos realizaram simultaneamente uma ficha de Matemática com a minha supervisão. A professora apoiou exclusivamente o Manuel, colocando-lhe perguntas e esperando a resposta com mais paciência. Aproximou de si a caixa dos lápis de cor e foi-lhe pedindo para retirar lápis de determinadas cores. A interacção foi muito positiva.

Balanço Reflexivo

A professora apoiou exclusivamente o Manuel, colocando-lhe perguntas e esperando a resposta com mais paciência. A interacção foi muito positiva.

Actividade 19

A professora distribuiu folhas de tamanho A5 pelos alunos. As folhas tinham cinco linhas, uma em cada canto e uma no centro da folha, que deveria ser preenchida na horizontal. Após a distribuição, a professora explicou em que é que consistia a actividade, adaptada de Correia (2008). Tratava-se de um jogo, a que demos o nome de «vamos conhecer-nos melhor». Cada linha da folha distribuída deveria ser preenchida com a orientação que a professora escreveu no quadro: na linha superior esquerda os alunos deveriam registar o local onde nasceram, na linha inferior esquerda colocar a informação sobre a sua actividade predilecta, na linha superior direita era suposto os alunos registarem a sua comida favorita e na linha situada no canto inferior direito deveriam registar algo que lhes causava muito orgulho. A linha central deveria ser preenchida com o nome. Dadas as instruções, a professora titular de turma dirigiu-se ao Manuel para o ajudar no preenchimento da folha. A professora necessitou de algumas imagens e símbolos SPC para conseguir as respostas do aluno. Foi fácil encontrar uma resposta para a comida e actividade favoritas, mas a noção de orgulho estava embuída numa abstracção difícil de aceder pelo aluno. A pergunta que obteve sucesso foi «o que é que tu gostas mesmo muito», e a resposta do aluno foi verbal: «pá» (pai) e «mãe».

Depois de preenchidas, as fichas foram coladas nas camisolas dos alunos e eu pedi que se juntassem em pares e que se fossem entrevistar mutuamente. A professora

ajudou o Manuel a encontrar um par e mediou a interacção entre ambos. Em seguida, quando os alunos conseguiram apurar uma grande quantidade de informação do seu par, a professora e eu escolhemos três alunos, incluindo o par do Manuel, para apresentar o seu respectivo par ao grande grupo. Perguntámos aos alunos se sabiam essas informações todas anteriormente à actividade e quase todos responderam negativamente. Assim, através desta actividade, os alunos conheceram-se melhor. Esta actividade também permitiu um aumento do conhecimento do Manuel e dos outros alunos da parte da professora titular de turma.

Balanço Reflexivo

Com recurso a algumas imagens e símbolos SPC, a professora titular de turma ajudou o Manuel a participar no jogo. O aluno revelou algumas dificuldades em responder a uma das questões de carácter mais abstracto, mas depois de a professora ter simplificado a questão, o aluno conseguiu responder. Durante a actividade, foi a professora que ajudou o Manuel a encontrar um par e mediou a interacção entre ambos. Através desta actividade, os alunos conheceram-se melhor, pois afirmaram não terem estes conhecimentos anteriormente. Esta actividade também permitiu um aumento do conhecimento do Manuel e dos outros alunos da parte da professora titular de turma.

4.4.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica

Actividade 15

Em frente ao computador, com um colega ao seu lado, o Manuel prestava atenção ao ecrã que continha uma série de objectos que habitualmente são utilizados numa profissão. O Manuel, com a ajuda do colega, teria de fazer corresponder correctamente os objectos à profissão, clicando sobre um dos dois personagens encontrados à direita do ecrã. À medida que íam acertando, ganhavam uma estrela. O colega do Manuel pacientemente ía apontando para as opções que tinham e perguntava-lhe qual era a correcta. Depois da resposta, colocava a sua mãozinha sobre a dele e ajudava-o a seleccionar a personagem indicada. Os outros alunos estavam a fazer uma actividade com o mesmo tema, mas como não estavam a usar o computador, o Manuel virava-se ocasionalmente para o lado e olhava para os colegas, curioso acerca da sua tarefa. O colega tentou recuperar a sua atenção, chamando-o delicadamente por diversas

vezes. A professora titular de turma, apesar de estar a acompanhar o grande grupo, partilhou a sua atenção entre os alunos e dirigiu-se duas vezes para o par que utilizava o computador, elogiando-os pelas respostas correctas.

Balanço Reflexivo

O aluno realizou o jogo, partilhando a sua atenção entre este e a tarefa que os seus colegas estavam a cumprir. Todos os alunos realizavam uma actividade sob um tema idêntico, mas em suportes diferentes. Assim, o aluno não entendeu que realizava uma actividade semelhante e procurou várias vezes descobrir qual era a actividade realizada pelo grupo.

Actividade 18

Mais uma vez deu-se a possibilidade ao aluno de realizar uma mesma actividade em simultâneo com os colegas. Nesta ocasião, tratou-se de uma ficha de Matemática, adaptada. A ficha tinha o formato A3 e consistia na exploração dos números até dez e das noções de tamanho, forma, peso e cor. Esta actividade foi desenvolvida pela professora titular de turma, que apoiou o aluno concedendo-lhe uma atenção indivisa.

Balanço Reflexivo

O Manuel realizou a ficha adaptada em simultâneo com os colegas e com a ajuda da professora titular de turma, que lhe proporcionou um atendimento exclusivo. Ao longo da realização da ficha, a professora foi trabalhando os conceitos de número, quantidade, forma, etc. O Manuel tentava responder oralmente e apontava para o objecto ou a resposta que considerava correcta.

4.4.5. Área da Colaboração entre docentes

Actividade 20

No final desta semana, quando nos reunimos na biblioteca da escola, parabeneizei a professora pelo progresso realizado com os alunos dentro da sala de aula. Tinha verificado que o seu comportamento estava muito melhor e que a sua recepção e cooperação com o Manuel também melhorou bastante. A professora reconheceu que a

melhoria do comportamento dos alunos estava relacionado com a sensibilização que havia realizado com eles, sem a minha presença. No entanto, na sua opinião, essa não era a razão principal. Como referiu, a minha presença e o nosso esforço conjunto incentivou-a a pensar mais em todos os alunos, incluindo no Manuel. Verificou que, com ajuda, o trabalho que sempre achou importante realizar tornou-se alcançável. Os alunos estavam mais habituados à participação, ainda que incompleta, do Manuel. Fiquei muito agradada com o seu reconhecimento e manifestei a minha intenção de cooperar consigo sempre que necessário e possível, até porque considero que essa é uma das funções dos professores de educação especial.

Coloquei à professora a hipótese de o facto de os alunos estarem a evidenciar certas qualidades, como a entreaajuda e a solidariedade, poder estar relacionada com o seu próprio modelo, a sua atitude. A professora recebeu esta hipótese com surpresa, manifestando uma postura reticente e pensativa.

Balanço Reflexivo

A conversa nesta reunião girou à volta do tema da melhoria do comportamento geral da turma. A professora reconheceu que houve alguns motivos para esta alteração: a realização de sessões de sensibilização com os seus alunos e a entreaajuda que se verificou entre docentes, sem a qual o Manuel participaria muito menos. Eu referi que também houve uma mudança positiva na atitude da professora, o que também pode ter constituído um outro factor que contribuiu para a modificação observada.

Actividade 21

Logo após a actividade de balanço semanal, passámos à actividade de planificação. Combinámos desde logo que deveríamos manter o tipo de actividades que estávamos a fazer em conjunto, como a saudação à turma com a voz de outro aluno e a ficha que, nesta semana, a professora propôs ser no âmbito da área de Estudo do Meio. Assim como havíamos procedido anteriormente, construímos em conjunto uma ficha adaptada para o Manuel com conteúdos de Estudo do Meio. Realizámos poucas modificações, pois achámos que o Manuel tinha competências para a completar.

Quanto à área de Comunicação, solicitei à professora que se reunisse comigo e com a terapeuta da fala para completarmos o «Grid 2» utilizado pelo aluno com informações pessoais retiradas do jogo realizado nessa semana. Assim, a própria

professora poderia familiarizar-se com o programa e utilizá-lo posteriormente com o Manuel. A professora concordou em reunir-se connosco num dos intervalos da manhã da semana seguinte.

Balanço Reflexivo

O tempo que dedicámos à planificação de actividades foi mais curto do que o dispendido anteriormente. Verificou-se uma interiorização da rotina no plano de actividades, interiorização essa que levou a professora titular de turma a sugerir actividades na sequência daquelas que foram desenvolvidas nas semanas anteriores. A própria elaboração da ficha adaptada de Estudo do Meio também foi mais ágil. Numa tentativa de aproximar a professora titular de turma e um outro membro da equipa multidisciplinar, procurei agendar uma reunião para esclarecer o funcionamento do Grid 2.

4.5. Quinta semana de intervenção

Retomou-se a intervenção na última semana lectiva do segundo período, após uma pausa de duas semanas devido à professora titular de turma se encontrar sob atestado médico de assistência à família. A planificação realizada na última semana em que ambas cooperámos perdeu parcialmente a sua pertinência, de modo que esta não foi implementada na totalidade quando a professora retornou ao serviço. O plano foi, assim, reajustado à realidade da última semana lectiva e alteraram-se as actividades planificadas para as áreas: académica, socialização e atitude relacional.

4.5.1. Área da Comunicação

Actividade 22

Quando o Manuel chegou à sala, na segunda-feira de manhã, ficou contente por rever a professora titular de turma após a sua ausência prolongada. Com um sorriso rasgado, logo tentou dizer «bom dia», mas a azáfama da distribuição das tarefas da sala pela manhã abafaram a voz do aluno. A professora tinha reparado que o Manuel já havia entrado na sala, mas ainda não lhe tinha dirigido a palavra. O Manuel foi colocado no seu lugar e aguardou pela abertura do dia, perdendo o sorriso. Escassos minutos passaram e a professora titular de turma começou a falar. Saudou todos os alunos e referiu que já tinha saudades de todos, mas que infelizmente tinha precisado de ficar em casa duas semanas o que significava um atraso para a turma. Ela disse que os alunos

teriam de fazer as fichas de avaliação durante a semana em curso, o que representava uma corrida contra o tempo. A professora titular de turma tentou, assim, alertar os alunos para a necessidade de trabalharem melhor na última semana lectiva do segundo período. Só depois de toda esta introdução é que a professora permitiu que se realizasse a actividade de comunicação. Apontando para o Manuel, orientou o restante da turma a saudá-lo. Todos disseram «bom dia», ao que o Manuel respondeu, através do digitalizador da fala: «bom dia a todos e seja bem-vinda, professora!». Esta mensagem tinha sido previamente gravada na Unidade com a presença do Manuel, por um aluno da turma, sem o conhecimento da professora. O Manuel recuperou o seu sorriso, e a professora, também sorrindo, agradeceu. No instante a seguir, a aula prosseguiu com orientações da professora para os outros alunos.

Balanço Reflexivo

O aluno apercebeu-se da actividade e saudou impulsivamente os colegas que estavam tão ocupados que não o ouviram. A professora permitiu que a actividade fosse desenvolvida, mas aparentava estar mais preocupada com o cumprimento do programa e a recuperação do tempo «perdido» devido às suas faltas. A professora ficou agradada pela mensagem comunicada pelo aluno, mas rapidamente deixou de lhe dar atenção.

Actividade 26

Com as informações retiradas do jogo «vamos conhecer-nos melhor», anteriormente realizado, a professora titular de turma ajudou a terapeuta da fala a reestruturar o utilizador anteriormente criado para o aluno no programa GRID 2. Neste sentido foram acrescentadas aos teclados as informações recolhidas no jogo, alusivas ao local onde o Manuel nasceu, à sua actividade predilecta, à sua comida favorita e a algo que lhe causava muito orgulho. Assim, o utilizador tornou-se ainda mais pessoal.

À medida que a terapeuta ia configurando o programa, ia-nos explicando como é que funciona. A professora titular de turma também ficou mais familiarizada com o programa, o «switch» e o sistema de «varrimento».

Eu agradei à terapeuta da fala e à professora a sua disponibilidade para trabalhar em conjunto durante aquele intervalo da tarde. A professora também agradeceu e pediu à terapeuta da fala que fosse à sala fazer uma sessão de terapia da fala e utilizasse o GRID 2.

Balanço Reflexivo

Esta actividade tornou evidente à professora titular de turma que existe toda uma equipa que se preocupa com o Manuel e que está disposta a apoiá-la. A professora pode observar que a terapeuta da fala correspondeu ao pedido de esclarecimento sobre o programa GRID 2 com a maior disponibilidade e cooperação. A professora ficou também mais familiarizada com o programa, que poderá utilizar com o seu aluno na sala de aula.

Actividade 27

Como prometido, na hora da terapia da fala, a terapeuta da fala dirigiu-se à sala de aula levando consigo o Manuel. Na sala, a professora recebeu-os com algum entusiasmo, dizendo aos alunos que havia uma maneira de o Manuel se apresentar à turma e que ele ia fazê-lo, com a ajuda da terapeuta da fala. Aparentemente, a professora ordenou que os alunos continuassem o trabalho que tinha sido interrompido pela sua chegada. Eu aproveitei a ocasião para ajudá-los, dirigindo-me a alguns alunos. Não levou muito tempo, a terapeuta e o Manuel estavam preparados. A professora pediu então a todos que se virassem para o local onde estava o computador e prestassem atenção à actividade. Alguns alunos levantaram-se para ver melhor. A professora não os impediu. A terapeuta deu início à actividade, usando a voz da «Célia» no GRID 2.

Os colegas do Manuel ficaram muito excitados com o programa, exclamando a sua admiração não tanto pela utilidade do mesmo, mas pela sua vertente lúdica. O Manuel ficou muito contente com a reacção do restante da turma, dando gargalhadas. A professora titular de turma também aparentava ter ficado contente com o desenvolvimento desta actividade, tanto com a prestação do aluno como com a ajuda da terapeuta da fala.

Balanço Reflexivo

Esta actividade suscitou muita curiosidade e prendeu a atenção da turma. Foram simultaneamente público da interacção entre o Manuel e a terapeuta da fala e receptores da mensagem transmitida através do programa. O Manuel ficou muito contente com a receptividade do grupo, demonstrando a sua felicidade dando gargalhadas. A professora titular de turma também aparentou ter ficado contente com o desenvolvimento desta actividade, tanto com a prestação do aluno como com a ajuda da terapeuta da fala.

4.5.2. Área da Socialização

Actividade 28

No último dia lectivo do segundo período, toda a escola esteve envolvida num paddy paper. Cada turma teria de realizar uma série de actividades, seguindo um percurso pré-definido num período mínimo de tempo, tendo a professora titular de turma o guião. Com a minha ajuda, o Manuel juntou-se à turma a certa altura durante a manhã, e começou a participar nas actividades. Não foi muito fácil, porque o grupo deslocava-se muito rapidamente, ao contrário do Manuel. No entanto, todos os colegas do Manuel ficaram muito felizes de ver que ele estava a incorporar o grupo, evidenciando essa alegria por saltitar ao mesmo tempo que gritavam repetidamente o seu nome em coro. O Manuel ficou em último lugar na fila, mas verifiquei que muitos dos seus colegas tiveram várias vezes o cuidado de lhe entregar a bola em mãos, ao invés de atirá-la. A maioria aguardou que o Manuel jogasse e, mesmo sem acertar, os colegas aplaudiram. Pude verificar que o grupo estava mais coeso, e que manifestava um atitude de inclusão em relação ao Manuel.

Balanço Reflexivo

O Manuel não se juntou ao grupo no início da actividade, tendo-o realizado mais tarde. A turma, apesar de estar empolgada com o paddy paper, reparou na chegada do Manuel e manifestou a sua alegria por vê-lo participar. Os colegas apoiaram o Manuel e auxiliaram-no, facilitando a sua participação. Pude verificar que o grupo estava mais coeso, e que manifestava um atitude de inclusão em relação ao Manuel.

4.5.3. Área da Colaboração entre Docentes: a) Atitude Relacional

Actividade 24

No início da semana, numa actividade de Expressão Plástica, eu estava com a turma a orientar a actividade da prenda da Páscoa e a professora titular de turma estava sentada ao lado do Manuel. A professora titular de turma pediu duas vezes ao Manuel que traçasse uma linha por cima da régua, o que levou algum tempo e não ficou bem feito. A professora resolveu apagar o que o Manuel tinha feito na cartolina e desenhou ela própria a planificação do quadrado, enquanto o aluno olhava para ela com alguma

tristeza. Depois disso, a professora pediu ao aluno para desenhar a cabeça do coelho. Colocou a sua mão sobre a mão do Manuel e conseguiram desenhar uma cabeça de coelhinho. O desenho resultou um pouco tremido, mas a professora manteve-o. O aluno já estava mais sorridente. A professora deu-lhe uma tesoura e pediu-lhe para recortar. O Manuel tem dificuldade em cortar, apesar de gostar de manusear a tesoura, e na tentativa de recortar pela linha, o Manuel rasgou um pouco a cartolina. A professora reagiu com uma certa impaciência, retirando o trabalho e a tesoura das suas mãos. Então, como que se apercebendo do seu gesto mais brusco, pediu desculpa ao aluno e disse-lhe que ela iria ajudar para o coelho ficar mais direitinho. O Manuel acenou com a cabeça, continuando a observar a professora, sem sorrir. A professora terminou o trabalho, recortando, dobrando e colando a caixa. No final, a professora convidou o Manuel a colar a bolinha de algodão, ou o «rabinho» do coelho, na parte de trás da caixa. Quando terminou, a professora fez uma festa na cabeça do Manuel e, sorrindo, disse-lhe que o seu coelhinho estava lindo. Levantou-se e verificou que nem todos os alunos tinham terminado o trabalho, mas o tempo destinado a esta actividade esgotou-se e os alunos passaram a outra tarefa.

Balanço Reflexivo

A atitude da professora titular de turma foi inconstante ao longo da actividade, oscilando entre o terno e o quase irascível. O Manuel contribuiu pouco para o trabalho final porque a professora lhe retirou algumas oportunidades. A impaciência que demonstrou durante esta actividade pode estar relacionada com o sentimento de escassez de tempo face ao final do segundo período. Esta hipótese ficou reforçada pela observação da falta de flexibilidade da professora por não permitir que os alunos terminassem o trabalho quando o tempo se esgotou.

Actividade 29

Eu e a professora titular de turma tínhamos combinado que o Manuel participaria no paddy paper com a minha ajuda. Nesse dia tive de me «desdobrar» porque a Unidade tem vários alunos que necessitavam igualmente de apoio do adulto, sem o qual não iriam participar na actividade. Ainda assim, já depois de ter iniciado, procurei a turma do Manuel e dirigi-me ao grupo com o Manuel no carrinho adaptado. Cumprimentei a professora e os alunos, e o Manuel também. No entanto, a professora estava muito ocupada e preocupada em perfazer todo o percurso no menor tempo

possível. Respondeu secamente «bom dia» e continuou a olhar para o guião e a orientar o grupo, incentivando-o a ser rápido. A professora titular de turma não dedicou atenção ao Manuel, ignorando-o durante a manhã. Coloquei o aluno no final da fila para cada actividade e, quando era a sua vez de jogar e apesar de alguns alunos lhe fazerem companhia, a professora gritava «vamos», liderando o grupo para a actividade seguinte, sem esperar pelo Manuel. O acompanhamento da turma foi muito dificultado pelo ritmo a que o grupo se deslocava, eu e o Manuel tivemos de correr literalmente para assegurar a participação do aluno. Verificou-se uma falta de preocupação e respeito pelo aluno.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma não dedicou atenção ao Manuel, ignorando-o durante a manhã. Realizou a actividade com a maioria da turma, sem esperar pelo Manuel e dificultando o seu acompanhamento e participação na actividade por incentivar o grupo a deslocar-se a um ritmo muito rápido. Verificou-se uma falta de preocupação e respeito pelo aluno da parte da professora titular de turma.

4.5.4. Área da Colaboração entre Docentes: b) Área Académica

Actividade 23

Perguntei à professora titular de turma se iria fazer uma lembrança para o final do segundo período, ao que a professora me respondeu que estava à procura de algo simples, em virtude do tempo reduzido de que dispunha. Propus a elaboração de uma caixinha com a forma de um coelho, onde se poderia guardar algumas amêndoas. Ela concordou com a ideia e eu ofereci-me para ajudar a turma a construir a prendinha da Páscoa, enquanto a colega poderia ajudar o Manuel na mesma actividade. A professora aceitou a minha ajuda e todos os alunos realizaram a mesma actividade com a nossa orientação.

Balanço Reflexivo

Proporcionou-se ao aluno a mesma actividade que toda a turma realizou, com a orientação conjunta da professora titular de turma e a professora de educação especial.

Actividade 25

Na última planificação que realizámos em conjunto, combinámos que o Manuel faria a ficha de Estudo do Meio com a turma. O plano mantinha-se. Na terça-feira de manhã a professora distribuiu as fichas pelos alunos, incluindo o Manuel. Desta vez, a sua ficha tinha sofrido apenas algumas alterações e as semelhanças que apresentava em relação às outras deixou o Manuel muito feliz. O aluno pegou na sua ficha, e expressando alguns sons, talvez quisesse dizer que iria fazer uma ficha igual à dos outros. Mais uma vez deu-se a possibilidade ao aluno de realizar uma mesma actividade em simultâneo com os colegas. Nesta ocasião, eu apoiei o aluno na realização da ficha, enquanto a professora esteve atenta ao restante da turma.

Balanço Reflexivo

Apesar de esta actividade não ter sido realizada na data prevista, a professora titular de turma e eu decidimos manter o plano porque a considerámos uma actividade pertinente. O Manuel realizou uma ficha de Estudo do Meio muito similar à dos colegas, com poucas alterações, o que o deixou muito feliz. Tentou até expressar esta felicidade oralmente, o que não é habitual na sala de aula. A professora titular de turma acompanhou o grande grupo desta vez e eu apoiei o aluno no preenchimento da ficha.

4.5.5. Área da Colaboração entre docentes

Actividade 30

O último dia lectivo do segundo período sofreu uma alteração de horário, tendo sido as actividades lectivas desenvolvidas apenas durante a manhã. Assim, eu e a professora titular de turma combinámos reunir-nos no espaço da Unidade após o almoço.

Quando a professora titular de turma chegou, logo afirmou ter pouco tempo porque tinha assuntos pessoais para tratar. Concordando em demorar pouco tempo, perguntei-lhe se a colega considerava ter existido naquela semana algum aspecto a destacar. A colega respondeu, com um ar jocoso, que tinha a destacar o facto de ter tido muito pouco tempo para recuperar as duas semanas que faltou, que a semana passou a correr e ainda por cima foi uma semana com um dia «a menos» porque, como afirmou, a sexta-feira não contou devido à actividade de paddy paper.

Tentando relevar a atitude um pouco trocista da professora, afirmei que o aspecto que tenho a destacar relaciona-se com o apoio da terapeuta da fala. Indiquei que se trata de mais um recurso que podemos e devemos utilizar no trabalho com os alunos com NEE em geral e com o Manuel em particular. A professora logo concordou e referiu que gostou de ter tido contacto com o programa GRID 2 e achou a actividade na sala de aula muito pertinente. Confessou que a actividade desenvolvida pela terapeuta está um pouco fora do seu alcance, uma vez que não se considera apta para trabalhar com aquele programa. Mais uma vez lhe assegurei que a colega pode contar com o apoio de uma equipa e não precisa encarar o trabalho sozinha. A professora agradeceu, um pouco reticente.

Referi um outro aspecto que gostaria de evidenciar: o Manuel participou em muitas actividades que, apesar de não estarem todas planificadas (pois a professora não esteve presente nas duas semanas anteriores) constituíram uma continuidade do trabalho anterior e resultaram muito bem. Elogiei a professora pela sua flexibilidade e por fazer questão de envolver o Manuel em determinadas actividades, que estão a fazer parte de uma rotina. A professora confessou que também sentiu uma mudança na rotina da sala de aula, e que não perturba tanto o grupo como ela inicialmente pensava. Disse-lhe que considerava que os colegas do Manuel aderem bem à sua participação nas actividades da turma, e illustrei isso com a actividade que tinha decorrido durante a manhã, o paddy paper. Nessa altura, a professora olhou para o relógio e, pedindo desculpa, disse que já não tinha mais tempo e que precisava sair naquele momento. Apesar de haver outros assuntos sobre os quais reflectir em conjunto, a professora teve de se ausentar e o balanço semanal terminou assim.

Balanço Reflexivo

Com um tom sarcástico, a professora revelou mais uma vez a sua grande preocupação, o cumprimento do «programa» com a maioria da turma. Desvalorizou a actividade do último dia lectivo, o «paddy paper», afirmando que este dia não contou. Afirmou ter ficado agradada com a ajuda da terapeuta da fala, mas mais uma vez se desresponsabilizou por se considerar inapta para trabalhar com aquele programa. Aparentemente, a professora continua a preterir as ajudas que lhe estão disponíveis, como é o caso da terapeuta da fala, não as encarando como recursos. No que diz respeito à introdução de uma série de actividades semanais com o Manuel, a professora afirmou que sentiu uma mudança efectiva na rotina da sala de aula. Ainda assim, as suas

palavras reflectem que a professora encara o Manuel como um obstáculo ao bom funcionamento do grupo, confessando que esperava um impacto mais negativo na turma do que aquele que verificou. Essa afirmação também indica que as suas expectativas em relação ao Manuel eram muito baixas, e que essa atitude afectou a inclusão do aluno na sala de aula.

4.6. Sexta semana de intervenção: Colaboração entre docentes

A sexta e última semana de intervenção decorreu durante a primeira semana de interrupção lectiva, no final do segundo período.

Actividade 31

No início da primeira semana de interrupção a professora titular de turma reuniu-se comigo para fazermos a avaliação do CEI do Manuel. Começámos a avaliar cada uma das competências delineadas no documento, com a classificação «atingida», «parcialmente atingida» ou «iniciada». À medida que abordávamos uma competência que foi desenvolvida na sala de aula, com a minha colaboração, aproveitava para lhe pedir a opinião sobre o desenvolvimento das mesmas. A professora referiu que sentiu que o aluno progrediu nas diferentes áreas do seu currículo: nas competências integradas na área da comunicação, como a compreensão das intenções e mensagens que lhe são comunicadas, a compreensão de ordens simples, por comando verbal, a utilização de expressões de saudação/despida e agradecimento e a utilização da comunicação não verbal como suporte da comunicação oral, e nas competências contempladas na área da socialização, como na interacção com os colegas e na participação nas actividades da turma, de carácter individual ou colectivo. Além destas, a professora também referiu o progresso do aluno nas áreas académicas, tendo desenvolvido as suas competências em imitar a escrita, reconhecer o seu nome, associar os números às quantidades, classificar ordenadamente objectos com diferentes qualidades, manipular correctamente diversos objectos/materiais do quotidiano, etc.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma foi preenchendo os espaços de avaliação do CEI quase mecanicamente. Quando alguma das competências delineadas no documento

correspondiam às competências desenvolvidas durante a intervenção, solicitava à professora que partilhasse a sua opinião acerca das actividades desenvolvidas. A professora apenas referiu que, na sua opinião, verificou um progresso do aluno nas várias áreas do seu currículo, sem fazer um comentário a nenhuma actividade específica.

Actividade 32

Uma das reuniões realizadas durante a interrupção lectiva, no final do segundo período, foi a reunião na Unidade, com as professoras de educação especial, as professoras titulares de turma dos alunos integrados na Unidade e a coordenadora de estabelecimento. Foram abordados vários aspectos relacionados com o funcionamento da Unidade, como o horário, o transporte, a saída para a sala Snoezelen, a higiene dos alunos, entre outros, e como estes aspectos aparentemente simples e rotineiros têm implicações na vida escolar destes alunos e, consequentemente, nas suas respectivas turmas. Colocados os problemas específicos, a equipa tentou encontrar uma solução e comprometeu-se a segui-la. A professora titular de turma não contribuiu com nenhuma sugestão, mas concordou em tentar cumprir o que ficou acordado. Por outro lado, também foram apontados alguns «esquecimentos» no que diz respeito à falta de informação sobre as saídas das turmas para actividades curtas no exterior, como na escola - sede do Agrupamento, nas quais poucos alunos multideficientes participaram. Ao abordar este assunto, mais uma vez se fez lembrar que a existência da Unidade tem como finalidade, entre outras, a promoção da participação dos alunos nas actividades de turma, tanto quanto possível. Uma das professoras logo avançou com o comentário de que devemos esforçar-nos como grupo para tornar a prática educativa da escola numa prática cada vez mais inclusiva, e não ao contrário. Como questionou, se nos «esquecemos» dos alunos numa actividade tão significativa como uma visita de estudo, estaremos a caminhar para a inclusão? Estaremos a reforçar a lógica da existência e do trabalho realizado na Unidade? E eu acrescentei: será que estamos a reforçar o sentimento de pertença dos alunos na escola? Foi nesse momento de discussão que a professora titular de turma do Manuel, habitualmente tão inibida nestas reuniões, interveio, defendendo a importância da integração - como referiu - dos alunos que, como o seu, não conseguem falar de forma perceptível e têm limitações sérias na locomoção. A professora prosseguiu dizendo que no caso do seu aluno em particular sentiu um maior progresso desde que lhe passou a apresentar um trabalho igual ou

similar ao dos seus colegas. Afirmou que esse facto constituiu um incentivo para o aluno, pois este sentiu-se como pertencendo ao grupo, que é algo que ele anseia. A coordenadora de estabelecimento, que mantém uma relação muito formal e pouco amigável com a professora titular de turma do Manuel, lembrou que os alunos que estão na Unidade são efectivamente parte da turma e que a responsabilidade no desenvolvimento de competências em todos os alunos cabe primariamente aos professores titulares de turma. Assim sendo, continuou a coordenadora de estabelecimento num ligeiro tom sarcástico, não seria suposto tratar-se de algo espantoso ou fora de comum dar-se aos alunos dos professores presentes na reunião a oportunidade de pertencer à turma. Com este comentário, a professora titular de turma do Manuel recolheu ao silêncio, e assim também permaneceram os restantes professores. A professora de educação especial cortou o silêncio com o elogio ao esforço dos colegas pela gestão da diversidade dentro da sala de aula. Referiu que a escola acolhe uma grande variedade de culturas, o que constitui um desafio para cada um dos professores na sua sala de aula. Também elogiou os presentes pelo esforço em desenvolver actividades adaptadas a cada aluno, referindo-se tanto aos alunos que frequentam a Unidade como aos outros alunos, cuja singularidade assim o exige. Alguns professores responderam com modéstia, afirmando que esse era o seu dever e que faziam o que podiam. Também devolveram o elogio, confessando que o trabalho com os alunos foi muito facilitado pela colaboração das professoras de educação especial e assistentes operacionais. Enquanto a maioria dos docentes trocou apreciações positivas, a professora titular de turma do Manuel permaneceu em silêncio. A reunião prosseguiu, combinando-se a data para a reunião de pais e alertando-se os professores para a necessidade de realizar a avaliação dos CEIs dos alunos.

Balanço Reflexivo

A professora titular de turma do Manuel demonstrou uma atitude passiva, como já tinha feito anteriormente, durante a primeira parte da reunião. Num momento em que todos intervieram, a professora apenas manifestou a sua concordância perante a decisão do grupo. No entanto, quando se discutiu o sentimento de pertença destes alunos na escola, algo despertou na professora. Passou a defender a relevância deste sentimento, exemplificando-a com a experiência que teve com o seu aluno. A sua intervenção espontânea causou-me admiração porque a atitude que até aqui tenho observado é a de passividade dentro do grupo de docentes. Algo a levou a participar na discussão.

Provavelmente um misto de sentimentos de culpa e frustração por não ter realizado desde o início o trabalho que gostaria, e de gratificação por verificar que actualmente o Manuel já se deve sentir como um aluno que pertence à turma. A própria professora reconheceu que o sentimento de pertença é ansiado pelo Manuel, como que admitindo que já o deveria ter fomentado anteriormente.

Ainda assim, a professora não admitiu ter tido a colaboração de outros elementos da equipa, mas assumiu que a boa experiência de inclusão do Manuel ficou a dever-se a si própria.

Por outro lado, pude observar que existe sensibilidade para a questão da inclusão no grupo de professores que se reuniu. A maioria dos professores reconhece que deve lembrar-se de cada um dos seus alunos, encarando a todos como sua responsabilidade, ainda que isso constitua um desafio.

Um outro aspecto a destacar é o facto de existir um ambiente pouco amistoso na escola, desfavorável à cooperação entre docentes. Alguns docentes utilizam o sarcasmo e a crítica destrutiva ao lidar entre si. Paralelamente, outros preferem destacar os aspectos mais positivos que observam, sem receio de elogiar ou criticar construtivamente o outro.

5. Avaliação Final da Intervenção

Após o período de intervenção procedeu-se ao balanço final dos resultados obtidos. A avaliação foi feita em conjunto com a professora titular de turma, a terapeuta da fala e a professora de educação especial da unidade especializada (Anexo XIX). O seguinte quadro representa de forma sumária a avaliação realizada.

Quadro 14 – Síntese da Avaliação Final da Intervenção

Áreas	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Avaliação*			
			1	2	3	4
Comunicação		a) Aumentar a capacidade de atenção/concentração do aluno;				X

	Levar a professora titular de turma a proporcionar actividades adaptadas de forma a possibilitar e promover a participação do aluno no circuito de comunicação da turma.	b) Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal simples;				X
		c) Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal complexo;			X	
		d) Estimular a capacidade de expressão verbal oral;			X	
		e) Estimular o desenvolvimento da comunicação simbólica;			X	
		f) Promover a interacção com o outro.				X
Socialização		a) Ajudar o aluno a relacionar-se adequadamente com colegas e adultos;				X

	-Promover a integração do aluno na organização social do trabalho na sala de aula;	b) Ajudar os alunos a adequar os comportamentos e a relação com o Manuel;			X	
	-Estimular a interação entre colegas durante o recreio;	c) Fomentar atitudes de solidariedade nos alunos.				X
	-Promover a amizade entre o aluno e os seus colegas.	d) Promover a participação do aluno nas actividades de trabalho de grande e pequeno grupo/ a pares;				X
		e) Promover a interacção com outras crianças em momentos de aprendizagem informal e de lazer.				X
Colaboração entre docentes	-Realizar uma articulação eficaz entre a equipa multidisciplinar que apoia os alunos com Multideficiência.	a) Promover reuniões de trabalho com todos os docentes que têm alunos integrados na Unidade de Multideficiência, que constituam um espaço privilegiado de diálogo e tomada de decisões;				X

	-Trabalhar em colaboração com a professora titular de turma.	b) Promover reuniões de trabalho entre a docente de turma e de Educação Especial tendo em vista a definição de estratégias, partilha e troca de experiências;				X
		c) Planear em conjunto actividades adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.				X
Colaboração entre docentes: a) atitude relacional	-Levar a professora a mediar, encorajar e cooperar com os alunos na manifestação de interacções e formas de ajuda mútua positivas.	a) Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno;				X
	-Aprofundar a relação professora- aluno; -Proporcionar o bem estar psico- afectivo do aluno na escola. -Reorganizar a sala de aula de forma a melhorar as	b) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de atitudes de solidariedade em momentos de formação cívica dirigidos pela professora de turma;		X		

	condições de circulação, acessibilidade e visibilidade.	c) Promover momentos regulares de reflexão sobre as emoções evidenciadas pelo aluno durante um determinado período.			X	
		d) Reorganizar o espaço físico da sala de aula: colocação de alunos, acesso a materiais e criação de áreas de trabalho.		X		
Colaboração entre docentes: b) área académica	<p>-Promover actividades, previamente planeadas entre a docente de turma e a docente de Educação Especial, adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno, mas próximas do currículo comum.</p> <p>-Permitir ao professor um tempo mais alargado para o trabalho individual com o aluno.</p>	a) Desenvolver a atenção e a concentração;			X	
		b) Desenvolver capacidades motoras e de interacção com os seus pares;				X
		c) Desenvolver capacidades de motricidade fina;				X
		d) Desenvolver a percepção auditiva;				X
		e) Desenvolver a expressão corporal;				X
		f) Desenvolver a Comunicação/expressão oral;				X
		g) Identificar o meio ambiente mais próximo;			X	
		h) Adquirir conceitos espaço-temporais;			X	
		i) Orientar-se espacial e temporalmente;			X	
		j) Explorar Objectos;				X
		l) Adquirir o conceito de quantidade;			X	
		m) Adquirir o conceito de número;			X	
		n) Adquirir a noção de tamanho, forma, peso e cor;				X

		o) Fazer comparações entre letras/palavras.			X	
* Grau de adesão às actividades: 1 - Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Satisfatório; 4 - Bom						

A avaliação apresentada no quadro mostra que, na área da comunicação houve três objectivos classificados com a menção de ‘Bom’ e outros três objectivos alcançados de forma satisfatória. Na área da socialização, quatro dos objectivos foram avaliados com ‘Bom’ e um com ‘Satisfaz’. A área que obteve a melhor avaliação foi a área da colaboração entre docentes, na qual todos os objectivos obtiveram ‘Bom’. Na sub- área da atitude relacional, surgiram as únicas avaliações de ‘Fraco’ no grau de adesão às actividades, em dois dos objectivos. Ainda na mesma área, um objectivo foi avaliado com ‘Bom’ e um outro objectivo foi avaliado como ‘Satisfatório’. No que diz respeito à sub- área académica, houve uma «distribuição» equitativa das menções de ‘Satisfatório’ e de ‘Bom’ na avaliação dos objectivos relativamente ao grau de adesão às actividades.

Da análise do quadro podemos verificar que a área com os melhores resultados foi a de colaboração entre docentes, e a área com resultados menos positivos foi a sub- área de atitude relacional.

Na área da colaboração entre docentes, verificou-se no decurso da intervenção uma oscilação da postura da professora titular de turma entre a passividade, a indiferença, a desresponsabilização e a assertividade, o interesse, a colaboração.

Apesar da inconstância verificada, a comparação entre as duas entrevistas realizadas com a professora titular de turma (Anexos V e VII) permite a constatação de algumas modificações na sua atitude para com os recursos humanos disponíveis: a abertura da sua sala de aula a uma experiência de trabalho colaborativo, o reconhecimento de que este trabalho em colaboração trouxe muitos benefícios para si, para o Manuel, para a turma e até para a professora interveniente e a postura mais participativa na reunião entre todos os docentes com alunos na unidade especializada.

Infere-se da entrevista que a professora valoriza a criação de um bom ambiente na escola e procura a colaboração informal de uma sua colega, aspectos positivos que, em si mesmos, demonstram que a professora está predisposta e receptiva ao desenvolvimento de uma cultura de colaboração na escola.

No entanto, muitas foram as ocasiões em que a professora continuou centrada em si própria, procurando trabalhar de «costas voltadas» para os outros, não se apercebendo da ajuda oferecida ou não permitindo o acesso.

Na segunda entrevista realizada com a professora (Anexo VII), ela admite que a colaboração entre docentes pode contribuir para a resolução de problemas ou para o encontro de estratégias, e reconhece que existem muitas pessoas dispostas a colaborar. Ainda assim, acusa alguns docentes de serem imodestos e arrogantes, o que prejudica a implementação de uma cultura de colaboração na escola, e pode ser a causa principal para o seu isolamento.

O facto de uma professora interveniente ter tomado a iniciativa em oferecer apoio, num espírito de colaboração e entreajuda, motivou a professora titular de turma a investir mais no Manuel, tanto directamente na sua relação com ele, como indirectamente, na mediação entre o aluno e os seus colegas de turma.

O desenvolvimento das actividades propostas nas áreas da comunicação, socialização e área académica contribuíram para o aumento do nível de actividade e participação do aluno, facto reconhecido pela professora na sua entrevista, e esse progresso do aluno despoletou na professora titular de turma uma reacção mais positiva em relação ao mesmo, como a própria admite nas suas palavras: «ele agora já reage de outra forma e eu tenho reagido de acordo com ele» (Anexo VII).

Portanto, verifica-se também uma modificação na atitude relacional entre a professora e o Manuel. A atitude do Manuel sofreu poucas alterações no que diz respeito à expectativa de atenção e aprovação da sua professora, mas foi no decurso da intervenção que se observaram momentos de aproximação entre ambos que permitiram um estreitamento da sua relação. Por um lado, a professora teve a oportunidade de conhecer melhor o perfil educacional do Manuel e o próprio aluno como pessoa, e de experienciar situações gratificantes que resultaram do trabalho bem sucedido com o aluno que, por sua vez, contribuíram certamente para o desenvolvimento de um processo de modificação interno da professora. As palavras da professora titular de turma na entrevista corroboram essa ideia, pois a mesma afirma que a relação educativa com o Manuel é actualmente «mais atraente» para si (Anexo VII). Por outro lado, o aluno recebeu o afecto e o incentivo da sua professora e dos seus colegas, o que o levou a manifestar em muitas ocasiões a sua felicidade através de risos e gargalhadas. Além disso, a melhoria da atitude relacional da professora teve um impacto benéfico em toda

a turma, pois, como afirma a própria docente do Manuel: «estão à espera que ele também participe» (Anexo VII).

Para além da evolução e progresso do Manuel, a professora titular de turma aponta para outros resultados da intervenção, como a criação de novos hábitos e o surgimento de novas rotinas na sala de aula. Na segunda entrevista realizada com a professora, a mesma explicou que as ideias e estratégias discutidas nos momentos de reflexão e partilha vividos durante a intervenção foram adaptadas à realidade da sua turma, e curiosamente, foram também mantidas e adoptadas como as suas próprias estratégias. Quando questionada sobre as referidas estratégias facilitadoras da inclusão a que recorre na sua prática pedagógica, a professora alude ao trabalho a pares, às fichas adaptadas, ao recurso ao computador e a perguntas com resposta de sim e não, estratégias estas que a professora não favorecia na primeira entrevista e nos registos de observação naturalista (Anexos V e VIII).

O desenvolvimento da intervenção permitiu alcançar com maior ou menor sucesso a maioria dos objectivos delineados. Foi possível uma pequena melhoria da situação problemática anteriormente observada. No entanto, um curto período de tempo não é o suficiente para uma mudança na cultura da escola e nas mentalidades dos membros da comunidade educativa, nem seria realístico esperar uma modificação radical na professora titular de turma.

Gostaríamos de ter recorrido a estratégias mais diversificadas, e envolvido os outros intervenientes no processo educativo do Manuel. Também seria desejável o reforço da implementação de novas rotinas na sala de aula.

Ainda assim, os argumentos acima expostos evidenciam que os esforços envidados no decurso da intervenção não foram em vão. Apenas constituíram um levantamento do «véu», um primeiro passo no caminho da implementação de uma cultura de colaboração entre docentes, um dos pilares da educação inclusiva. Importa agora, citando uma das respostas da própria professora titular de turma na segunda entrevista, «não parar, continuar, ir vendo o que é que podemos fazer e ir-nos lembrando de coisas novas» (Anexo VII).

Conclusões e recomendações

*O que é importante sobre as pessoas - e sobre as escolas –
é o que é diferente, não o que é igual.
(Barth, 1990, cit. por Stainback & Stainback, 1999, p. 228)*

A escola constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem em conjunto. Numa escola onde as diferenças são observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem, existe uma maior riqueza educativa. Para uma aprendizagem e desenvolvimento harmonioso dos alunos é imprescindível que o ambiente escolar seja um ambiente inclusivo. Como afirmou João dos Santos (cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p. 71) “se só construimos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a inclusividade faz todo o sentido”.

É no contacto com os outros que a educação acontece, e “as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós” (O’Brien & O’Brien, 1999, p. 65).

Na escola, os alunos e professores não se apropriam apenas de conhecimentos científicos e académicos, mas tornam-se mais criativos e aprendem a desenvolver competências sociais uns com os outros; quanto mais variadas forem as diferenças que observam, mais são os desafios e tanto mais há a aprender. A heterogeneidade das características pessoais contribui para o enriquecimento da escola, para o desenvolvimento global dos alunos e para a formação dos adultos.

São muitas vezes os alunos com necessidades especiais que funcionam como um «catalisador» para o processo de uma educação inclusiva, constituem para os professores um desafio que os leva a rever as estratégias de ensino que utilizam. O objectivo central é que a escola reflecta o valor da diversidade e não a tolerância das diferenças. (Sebba & Sachdev, 1996, cit. por Warwick, 2001).

Como declara O'Brien e O'Brien (1999, p. 52):

a promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos.

Trabalhando juntos, alunos, professores e pais podem criar comunidades escolares que contribuam mais para a educação de todos. Os princípios da inclusão aplicam-se a todos os alunos. Assim, a inclusão é uma questão de melhoria da educação em geral, como defende Ainscow (2000).

No entanto, o que acontece frequentemente na nossa cultura é a valorização das pessoas não pelo que são, mas pelo seu grau de aproximação aos padrões considerados ideais (González, 2005). Isto também se observa na escola, onde existe ainda muita resistência na educação regular à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais que “desafiam o funcionamento da escola e causam perturbações no sistema” (Warwick, 2001, p.111).

Devido a essa resistência, Sanches e Teodoro (2006) concluem que existe um caminho a percorrer até à educação inclusiva:

a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que naturalmente, será gerador de escolas genuinamente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social... (p.69)

Para seguir esse caminho, os professores precisam mudar de paradigma educacional (Stainback & Stainback, 1999), valorizando a diversidade, procurando

respeitar as diferenças de cada indivíduo e tentar compensar ou superar as desigualdades que ele tem à partida (González, 2005).

Hegarty (2001, p. 82) defende que a educação inclusiva exige uma mudança “na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos”.

Para Marchesi (2001), o progresso em direcção às escolas inclusivas é mais do que o resultado do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola:

é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos que têm problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares. Estas condições situam-se a três níveis que se encontram estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto do Centro Pedagógico e o contexto da aula. (p. 100)

Actualmente está legislado, pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que a escola deve receber todos os alunos, sendo assim uma escola para todos. Procura criar os meios, assegurar recursos e definir procedimentos visando a educação inclusiva. A mudança, porém, não surge por decreto.

Muitos professores continuam a trabalhar sozinhos, “de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação” (Correia, 2005, p. 98).

Além disso, persistem algumas crenças e atitudes impeditivas da educação inclusiva, como descreve Marchesi (2001, p. 101):

A prioridade da competência face à solidariedade, a maior importância outorgada aos resultados académicos face ao desenvolvimento social e da personalidade e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes são crenças muitas vezes implícitas que travam a extensão e a profundidade das reformas educativas.

Assim também procedia a professora titular de turma do Manuel, como se pode inferir da primeira entrevista realizada (Anexo V). Considerava que a sua sala de aula era o seu «território» e que a educação do aluno com NEE era da responsabilidade do professor de educação especial. A inclusão deste aluno na sua sala de aula era vista como uma intrusão que prejudicava o conforto atingido pela implementação das rotinas na turma, bem como o progresso dos outros alunos.

Essa atitude restringia a participação do Manuel à presença física na sala de aula, funcionando como uma barreira à aprendizagem do aluno e limitando a sua qualidade de vida.

É provável que, como caracteriza Marchesi (2001, p. 103) a professora se tenha sentido pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, e por isso tenha desenvolvido “atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos”.

Foi necessário mostrar-lhe que não é expectável que a professora titular de turma seja a única profissional envolvida no processo de ensino e aprendizagem do Manuel, mas que, atendendo à sua complexidade, o Manuel precisa de uma resposta concertada de uma equipa de profissionais de vários domínios: clínico, educativo, terapêutico... . Uma resposta satisfatória para o aluno implicaria e exigiria um trabalho em colaboração.

Após muita insistência, depois de verificada a necessidade de contribuir para a modificação dos ambientes de aprendizagem do aluno com NEE, para que ele pudesse vir a usufruir de uma educação apropriada às suas características e necessidades (Correia, 2005), a professora titular de turma anuiu a uma intervenção na sua sala de aula.

Dessa intervenção obtiveram-se alguns resultados positivos para a professora titular de turma, para o grupo, mas em especial para o Manuel.

Percebendo a importância da professora da turma para o desenvolvimento de competências no Manuel, procurámos que no final da intervenção a professora ficasse mais sensibilizada para (1) incluir o aluno nas actividades desenvolvidas pela turma, para (2) mediar, encorajar e cooperar com os alunos na manifestação de interacções e formas de ajuda mútua positivas, proporcionando um clima de entreajuda na sala de aula e para (3) reconhecer a importância da colaboração entre os professores e técnicos.

Para atingir estes objectivos, foi realizada de forma regular uma planificação em conjunto de actividades para toda a turma, permitiu-se à professora que se dedicasse exclusivamente ao Manuel em determinados períodos de tempo, assegurando a professora de educação especial a gestão temporária do restante grupo, e observaram-se com regularidade os momentos estipulados para a reflexão, resolução de problemas e tomada de decisões entre as duas docentes, fora da sala de aula.

Foi muito importante a iniciativa tomada na prestação de apoio à professora e, quando esta permitiu a partilha do «seu espaço» verificaram-se resultados benéficos para todos, como a própria professora titular de turma admitiu na segunda entrevista que realizou (Anexo VII).

O impacto do trabalho colaborativo mais relevante para a professora titular de turma foi a alteração da sua crença inicial de que o aluno não era capaz de aprender como os outros para a crença actual de que o aluno aprende, não só competências sociais mas também académicas, e progride. Esta modificação da professora teve como consequência a mudança dos comportamentos dos alunos: o Manuel deixou de ser caracterizado como “difícil de lidar” (Anexo V) para ser descrito como que tendo “desabrochado” e com “mais vontade de comunicar” (Anexo VII), e os colegas passaram a demonstrar mais abertamente a sua “ternura”, “preocupação” e “‘ouvem-no’ com mais atenção”(Anexo VII).

O que na realidade mudou foi o olhar desta professora diante da diferença. Esta situação é explicada por Sprinthall (1993, p.128): “as nossas atitudes, motivos e percepções influenciam a maneira como agimos e são transmitidas aos nossos alunos através das nossas acções, influenciando, assim, o desenvolvimento das suas atitudes.”

O tempo acordado entre a professora titular de turma e a professora de educação especial para uma «troca de papéis», foi o requisito fundamental para um conhecimento mais profundo sobre o aluno e para o crescimento de uma relação entre ambos. A boa relação pedagógica entre o professor e o aluno está imbuída de afectividade, pois é através do elogio e encorajamento sinceros que se pretende estimular a autonomia intelectual, social e afectiva dos alunos. A relação pedagógica tem um impacto muito grande no “desenvolvimento cognitivo, emocional e pessoal do aluno e na criação de um ambiente facilitador do processo de ensino/ aprendizagem” (Borrvalho, 2010, p.120). Todos os registos de observação mostram que o Manuel estava ávido desta afectividade e que ansiava uma aceitação no grupo.

O resultado considerado mais importante deste projecto de investigação – acção é a inclusão do Manuel na sua turma de origem e o impacto que esta tem na sua qualidade de vida. Nos primeiros registos, observaram-se muitos momentos em que o aluno revelava a sua passividade, ansiedade e até tristeza (Anexos VIII), mas no decurso da intervenção foi frequente a observação de sorrisos, risos e gargalhadas do aluno, demonstrações externas da sua felicidade.

Este projecto comprova que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (Michael Fullen, 1991, cit. por Warwick, 2001).

Na escola onde decorreu a intervenção, ficou provado que os recursos existem. A questão é: o que fazemos com eles?

Verificou-se que há necessidade de as pessoas ficarem juntas a maior parte do tempo num espaço que lhes possibilita comunicarem-se umas com as outras num nível pessoal, formando vínculos e amizades, construindo, assim, um sentido de comunidade (Stainback & Stainback, 1999).

O movimento inclusivo, como explica Correia (2005, p. 98):

parece querer prescrever uma interligação entre todos os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que o executivo partilhe as suas ideias. Cria-se, desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto – estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo.

Portanto, na escola todos somos importantes e aprendemos uns com os outros, e mais: ***juntos aprendemos melhor!***

Naturalmente, a intervenção realizada num período de tempo limitado não produziu resultados surpreendentes e radicais, mas contribuiu para uma elevação da consciência da professora face aos seus alunos, incluindo o Manuel, e aos seus colegas.

Este trabalho destacou a importância da colaboração entre docentes na implementação de uma filosofia inclusiva na escola. No entanto, a colaboração retratada no presente projecto foi realizada voluntariamente, sem que houvesse uma orientação ou um apoio directos da direcção do agrupamento. Assim, entre outras linhas de investigação futura que podem ser apontadas, seria pertinente verificar o grau de compromisso da liderança da escola - incluindo a Direcção, a coordenação da educação especial, a coordenação de estabelecimento, a coordenação de docentes - no desenvolvimento de escolas inclusivas.

Um membro da comunidade educativa com quem os professores tanto podem aprender são os pais. São eles quem conhece melhor – assim se presume – as crianças que são os alunos da escola. O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, no Artigo 3º, contempla a participação activa dos pais e encarregados de educação de alunos com NEE. Está a escola a seguir esta orientação? Os pais sentem que as suas ideias, vontades e receios são tomados em consideração pelos professores dos seus filhos? Por outro lado, para os pais que não exercem o seu direito de participação, que meios encontra a escola a para fomentar o seu envolvimento, ajudando desta forma os seus filhos?

Uma outra linha de investigação futura a seguir seria a resposta à questão da falta de formação tantas vezes evocada pelos professores titulares de turma como uma

barreira para a educação dos alunos com NEE. Procurar-se-ia recolher informação para identificar lacunas na formação inicial/ contínua de professores e definir as áreas e os conteúdos a contemplar nos currículos, de forma a, por exemplo, desenvolver o conhecimento dos professores em formação sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

Numa outra direcção, apontaríamos para o desenvolvimento de um projecto de implementação de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) dirigido a um aluno que tenha essa necessidade, como é o caso do Manuel, mas em contexto de sala de aula. O objectivo seria o de familiarizar todo o grupo com este sistema de comunicação, contribuindo para uma maior destreza no uso deste sistema, facilitando as interacções comunicativas entre os vários elementos da turma no quotidiano e simulando situações em que o uso do SAAC possibilita uma maior autonomia do aluno fora da escola.

Por todo o país, as Direcções Regionais têm criado unidades especializadas, particularmente no 1º ciclo. No entanto, assegura-se a criação de unidades no 2º ciclo que acompanhe as reais necessidades dos alunos cuja idade exige uma resposta diferente da que o 1º ciclo lhe pode oferecer? Que resposta está a ser dada aos alunos multideficientes e autistas que deixam as unidades do 1º ciclo? Poderá ser desenvolvido um projecto de investigação – acção a partir dessa situação.

As linhas de investigação futura sugeridas têm como base o presente projecto, no qual se tentou modificar uma situação problemática observada numa escola. Foi através de um trabalho realizado com a professora titular de turma que se procurou incluir o Manuel na escola, proporcionando-lhe um sentimento de pertença e contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Como referiu Ainscow (1993, p.91): “quando uma escola deseja melhorar o seu trabalho com as crianças, deve começar por melhorar os meios de apoio a cada um dos professores que lá trabalham”.

Referências Bibliográficas

-Ainscow, M. (1993); *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um guia para a formação de professores*. UNESCO/IIE, Lisboa.

-Ainscow, M; Porter, G; Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. 1ª ed. UNESCO/IIE, Lisboa.

-Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. British Education Research Association: Cardiff

-Almeida, M. (2004). *Caminhos para a inclusão Humana* . Editora Didáctica Paulista, São Paulo.

-Arends, R. I.(1993). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

-
- Bautista, R. (coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. *Saber Mais*. Dinalivro, Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002)- *Índex para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. CSIE, Bristol.
- Borrvalho, S. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*, Vol. XVII, 2, 119-143.
- Brandão, T. (2007) - Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – elementos de sucesso. In David Rodrigues (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- Caldeira, E.; Paes, I.; Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004); *Aprender com a Diversidade*. Um guia para o Desenvolvimento da Escola. Lisboa, ACIME/DEB
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, F. (2007) – Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In Rodrigues, D. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- César, M. (2003) - A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco, 1994 – xii, 47 p. – Adopt. pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 7-10 Junho, 1994.

-Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, Á. (1995)- *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

-Correia, L. (1997) – *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.*, Porto: Porto Editora.

-Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

-Correia, L. (2003) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto.

-Correia, L.(2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Actas do Encontro Internacional Educação Especial “Diferenciação: Do Conceito à Prática”*, Porto. Actas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

-Correia, L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores.2ª Ed.* Porto: Porto Editora.

-Delors, J. [et al] (1996)- *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, Edições ASA.

-Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2004) – *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Ministério da Educação.

-Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2005) – *Unidades especializadas em multideficiência: Normas orientadoras*. Ministério da Educação.

-Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo [DGIDC] (2008a) - *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins. Ministério da Educação.

-Direcção Geral de Inovação e de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo [DGIDC] (2008b) - *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*: Mem Martins. Ministério da Educação.

-Estrela, A.,(1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.

-Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Edições do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

-Flick, U. (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação científica*. Lisboa: Monitor-Projectos e Edições Lda.

-Fonseca, V. (2007). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Âncora Editora.

-Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista de Educação*, vol. XVI, 1, 5-20.

-Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992)- *O Inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.

-González, M. (2003) –Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In Correia, L. (Org.) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto.

-
- González, J.(2005). *Diferenciación e Inclusión. Actas do Encontro Internacional Educação Especial “Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto. Actas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola- Novas Oportunidades e Novos Desafios. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A.(2007). *La Investigación-acción: Conocer y Cambiar la Pratica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, T. (2005)- Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994) - *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, M. & Renauld, M. (coord.) (2009)- *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.
- Niza, S. (1998) *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. Inovação, vol.11, nº1, Lisboa
- Patrício, R.(2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia
- Pimentel, J. (1996/1997) - *A Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*, In Cadernos CEACF.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

-Martín, M. & Renauld, M. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación, Salamanca.

-Nogueira, C. (2009). *Educação Especial: Comunicar com Crianças com Paralisia Cerebral*. Porto: Editorial Novembro

-Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos – Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

-Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança multideficiente- guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

-O'Brien, J. & , O'Brien C. (1999) –A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In Stainback, S. & Stainback, W. (Org.). *Inclusão- Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

-Primo, J. & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis a dissertações de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

-Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

-Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva – Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. II Volume. Porto: Porto Editora.

-Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

-Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

-
- Rodrigues, D. (Org.).(2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- Roldão, M. (1999) - *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000) - *Currículo e Gestão das Aprendizagens*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5,127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, vol.8, p.63-83.
- Serrano, J. (2007). Sala de Aula: Porta para a realidade ou utopia da educação inclusiva?.In David Rodrigues (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Fac. de Motricidade Humana.
- Silva, A., ed lit.; Pinto, J., ed. Lit. (1989)– *Metodologia das ciências sociais*. 3ª ed. Porto: Afrontamento.
- Silva, M. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, vol.13, 135-153.
- Sim-Sim, I., ed lit. (2005)- *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Sprinthal, N.; Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista* . Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão- Um Guia para Educadores*.Porto Alegre: Artes Médicas.

-Tetzchner, S.; Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.

-United Nations Educational, Scientific and Cultural [UNESCO]. (2005). *Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris:United Nations Educational, Scientific and Cultural.

-Veríssimo, A. (2000)- *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.

-Warnock, H.M. (1978)- *Special educational needs report the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty Office.

-Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

-Zabalza, M. A. (1994)- *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições Asa.

Webgrafia

- <http://redeinclusao.web.ua.pt/noticias.asp?n=5>. Acedido a 20 de Janeiro, 2011.

Legislação

-Decreto - Lei nº 319 /1991. “D.R.I Série A.193 (1991-08-23) (4389-4393)

-Decreto-Lei nº3/2008. “D.R.I Série”. 4 (2008-01-07) 154-164.